

فلا طرق التدريس

التربية وطرق التدريس

الجزء الأول

تأليف

عبد العزيز عبد المجيد

دكتوراه في الفلسفة - دكتوراه في الآداب

غير باليونسكو (سابقاً)

صالح عبدالعزيز

أستاذ كرسى التربية بكلية التربية جامعة عين شمس

وكيل وزارة التربية والتعليم (سابقاً)

الطبعة العاشرة



دار المعارف بمصر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

تطورت نظريات التربية منذ بدء هذا القرن تطوراً عظيماً، فأصبحت تعتمد في تكوينها وتطبيقها على استعدادات الفرد وحاجاته وحاجات المجتمع، وظروف البيئة. ونما علم النفس نمواً امتد أثره، فيما امتد إليه من ميادين، إلى ميدان التربية، مما جعلها تقترب من صيرورتها علماً له قواعده وأصوله. ونشطت التجارب الأبحاث، وجدت آراء وطرق للتدريس لم تعرف من قبل، وإن كانت قد عرفت من قبل لم تنظم التنظيم الكافي ولم تقن تقنياً يضمن لها الذبوع. وتنبهت الأمم - التي مضى عليها دهر طويل في سبات وخمول - إلى حق الشعب في التعليم وواجب الدولة أن تمكن كل فرد من أفرادها من أن ينال الفرصة العدل في التعلم. وصارت الأمم التي تهمل في تعليم أبنائها موسومة بالتأخر وقاصرة عن مجارة تقدم العالم المادى والاجتماعى.

وظهرت في أوروبا وأمريكا كتب لا حصر لها ومجلات ونشرات تبحث في التربية وتوجه المشرفين عليها من المدرسين والآباء والمفكرين إلى الأهداف السليمة والأساليب القويمة.

غير أن نصيبنا، نحن في مصر والعالم العربى، من الإنتاج في التربية كان ولا يزال قليلاً ضحلاً. واكتفينا بتكرار القديم بشيء من التغيير في العبارة، والتقديم والتأخير، أو اعتمدنا على أفكار الغربيين وإنتاجهم.

ولقد شعرنا بحاجة القارئ العربى إلى كتاب جديد يضم أحدث ما وصل إليه علماء الغرب من نظريات وآراء، كما يضم نتائج خبراتنا وممارستنا لمهنة التدريس والتربية، باعتبارنا معلمين وآباء، عهداً طويلاً. ورغبنا في أن يكون هذا الكتاب متمشياً مع مناهج «أصول التربية» في معاهد المعلمين والمعلمات العالية والابتدائية ومعاهد التربية، حتى يجد فيه الطالب المتخصص في هذه

المادة حاجته . ولم تفوت على القارئ غير المتخصص فرصة الاستفادة من هذا الكتاب فأتينا بأبواب عن الأسرة ووظيفتها ، والأسرة وعلاقتها بالمدرسة ، والمجتمع وأثره في التربية وعلاقته بالمدرسة ، علماً منا بأن التربية وظيفة غير مقصورة على المدرس ، بل يشاركه فيها غيره من الكبار .

وقد حرصنا على أن نجىء بعد كل باب أو فصل بالمراجع الهامة ، حتى يستعين بها الباحث الذى يرغب فى الاستفادة بالرجوع إليها .

ولما كان منهج « أصول التربية » فى معاهد إعداد المدرسين والمدارس أطول من أن يحتويه كتاب واحد عمدنا إلى إخراج قدر منه فى هذا الجزء الأول ، وأعددنا بقية المنهج ليظهر فى الجزء الثانى وفى الجزء الثالث إن شاء الله .

ونحن لانستطيع أن ندعى الكمال فيما كتبناه فى هذا الجزء ؛ فلكل جواد كبوة . ولذلك نرحب بكل نقد أو توجيه ، ونشعر بالفضل لمسديه .

وإذا كان هذا الجزء من كتاب « التربية وطرق التدريس » سيملاً فراغاً شعر به المدرسون وطلبة معاهد المعلمين منذ عهد طويل ، فلما نرجو أن يكون ظهوره مشجعاً لغيرنا من الزملاء على أن يقوموا بنصيبهم من تزويد المكتبة العربية بما هى فى حاجة إليه من كتب التربية .

والله نسأل التوفيق ، وأن يجعل عملنا هذا نافعاً ، وخالصاً له وللوطن .

المؤلفان

فهرست

صفحة

٣	المقدمة
٩	تمهيد : التربية (بقلم الدكتور ع . عبد المجيد)
	الباب الأول :

١٢	معنى التربية (بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز)
١٢	١ - معنى التربية
١٣	ب - كيف نفكر فى التربية ؟
١٤	ج - ما هى طبيعة عملية التربية ؟
١٦	د - ما هى المعانى الضمنية التى تدخل فى نطاق نظرنا إلى التربية ؟
٢١	هـ - ماهى الصفات البارزة فى التكيف البشرى ؟

الباب الثانى :

٢٧	أغراض التربية وأهدافها (بقلم الدكتور ع . عبد المجيد)
٢٩	العوامل التى تؤثر فى نوع التربية وأغراضها
٣٢	تطور أغراض التربية
٣٢	١٠ - أغراض التربية من الناحية العملية الواقعة
٣٦	ب - أغراض التربية من الناحية الفلسفية والنظرية
٤١	عرض وتحليل لبعض أغراض التربية (بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز)
٥٢	أهداف التربية الفردية والاجتماعية (بقلم الدكتور ع . عبد المجيد)

الباب الثالث :

٥٩	التربية والتعليم (بقلم الدكتور ع . عبد المجيد)
٦١	مميزات التربية الحديثة

صفحة

الباب الرابع :

- عوامل التربية (بقلم الدكتور ع . عبد المجيد) ٦٥
العوامل الأساسية في التربية ٦٩
١ - المجتمع

- ٧٤ العلاقة بين المدرسة والمجتمع
٧٨ ٢ - المدرسة ووظيفتها
٨٣ المدرسة وعلاقتها بالحياة في القرية والمدينة
٨٤ ٣ - الأسرة وأثرها في التربية
٩٠ ٤ - الأسرة والمدرسة والتعاون بينهما
٩٤ موازنة بين التربية المنزلية والتربية المدرسية

الباب الخامس :

- مراحل النمو عند الإنسان (بقلم الدكتور ع . عبد المجيد) ٩٦
٩٩ الفروق بين الطفل والراشد
١٠٢ الطفولة المبكرة
١٠٨ الطفولة المتأخرة
١١٣ المراهقة والبلوغ

الباب السادس :

- الفصل الأول : الوراثة والبيئة (بقلم الدكتور ع . عبد المجيد) ١٢٤
الفصل الثاني : الفروق الفردية (بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز) ١٣٢
الفصل الثالث : حاجات الطفل (بقلم الدكتور ع . عبد المجيد) ١٥٤

الباب السابع :

- المعلم : وظيفته وخصائصه (بقلم الدكتور ع . عبد المجيد) ١٥٩

الباب الثامن :

- عملية التعلم (بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز) ١٦٧

١٧٠	(بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز)	طبيعة عملية التعلم
١٧٣		التجارب على الحيوان في دراسة التعلم
١٧٦		كيف يتعلم الإنسان
١٧٧		طرق التعلم
١٨١	(بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز)	قوانين التعلم
١٨٤		النظريات المختلفة التي تفسر عملية التعلم
١٨٩		مبادئ التعلم الثانوية
١٩١		علاقة التعلم بطرق التدريس

الباب التاسع :

٢٠٠	(بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز)	الطريقة في التدريس
٢٠٣		الفصل الأول : الانتباه والاهتمام
٢١٠		الفصل الثاني : تحضير الدروس
٢١٨		أهمية المشكلات في الدروس
٢٢١		الفصل الثالث : الطرق الرئيسية للتدريس
		الفصل الرابع : الترتيب السيكلوجي والترتيب المنطقي لمادة الدرس
٢٣٢	(بقلم الدكتور ع. عبد الحميد)	

الباب العاشر :

٢٣٩	(بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز)	طرق التدريس
٢٦١		الفصل الثاني : التعليم الجمعي والتعليم الفردي
٢٦٨		الفصل الثالث : أنواع الدروس
٢٨١		الفصل الرابع : وسائل الإيضاح

صفحة

الباب الحادى عشر :

٣٠٨	(بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز)	الاتجاهات الحديثة فى التربية
٣١٦		مبدأ الحرية
٣٢٣		مبدأ اللعب
٣٢٥		مبدأ الذاتية
٣٣٠		مبدأ تعلم الحياة بالحياة

تمهيد

التربية

إن هذا العالم الكبير الذى يحيط بنا - ما ندركه منه بالحواس المجردة ،
والوسائل العلمية الأخرى ، وما لاندركه - يمكن تقسيمه إلى عالمين أصغر منه ؛
هما عالم الجماد والعالم الحى . ولكل منهما خصائصه .

فن خصائص الكائنات الحية أنها :

١ - قابلة للنمو والزيادة أو النقص من الداخل ، أى أنها تنمو بتكاثر
الخلايا التى فى الكائن الحى ، لا بالزيادة من الخارج ، كما هى الحال فى الجماد
نعم إن النمو الداخلى سببه قبول الجسم لمواد جاءت إليه من الخارج ،
وتحويلها إلى خلايا مختلفة تعمل فى بنائه وتركيبه ، ولكن الجمادات ليست لها
هذه القدرة .

٢ - تنكيف وتستجيب للعوامل الخارجية التى تؤثر فيها بصور مختلفة .
فالنبات يستجيب للضوء والظلام ، بنموه نحو الأول ، وانصرافه عن الثانى .
ويستجيب للبرودة والحرارة ، بقبض مسام الجسم وخلاياه ، أو بسطحها . والحيوان
يستجيب لظهور الخطر ببعده عنه ، أو مكافحته إياه .

٣ - منتجة بصور مختلفة ، فالنبات ينتج بطريق التلقيح من الخلايا
الذكورية التى فى النبات نفسه ، أو فى نبات آخر ، ونضج البذور التى تحملها
الثمار ، أو بطرق أخرى ، والطيور تنتج بطريق التلقيح ، ووضع البيض ، ثم
الفقس ، وبعض الحيوان الدئى ينتج بطريق التقسيم ، تقسيم الخلية الواحدة إلى
خليتين مستقلتين . والحيوانات العليا تنتج بطريق التلقيح والولادة .

وبالجملة فالكائن الحى له القدرة الذاتية ، ليتحرك ويتغذى ، وليبنى خلاياه .
وليكيف نفسه بحسب البيئة ، ولينتج . وهذه القدرة ليست للجماد .

الإنسان وتأثره بالبيئة :

والإنسان أرقى جميع الكائنات التي على وجه البسيطة . وبعبارة أخرى ، هو أرقى كائن حي في سلم الشوء والارتقاء ، وهو يتميز عن بقية الحيوان بالعقل ^(١) ، ولكنه يشاركها في أنه خاضع مثلها لعاملين : عامل الوراثة ، وعامل البيئة . فتكوينه وشخصيته نتيجة لتفاعل هذين العاملين . وهو — كما ذكرنا عن الكائنات الحية — يستجيب للعوامل الخارجية التي تؤثر فيه ، وفي الوقت نفسه لا يستطيع أن يخرج عن قيود الوراثة ، تلك الوراثة التي قد تكون نوعية ، أي بنقل خصائص الفصيلة البشرية إليه ، كالفرائز ، والميول البشرية العامة . وقد تكون خاصة ؛ وهي وراثة خصائص الأسرة التي نسل منها .

والتكيف وفقاً للبيئة من خصائص الكائنات الحية كما ذكرنا . وكلما ارتقىنا في سلم الشوء والتطور الحيوي ، زادت قدرة الكائن الحي على تكيف نفسه ليلامم البيئة ، وزادت قدرته على الاستجابة لها بصور مختلفة .

والإنسان يتميز عن بقية الحيوان بقدرته الفارقة على تكيف نفسه أكثر من أي حيوان آخر ^(١) ، بل إنه ليكيف البيئة نفسها لتتفق مع حاجاته ورغباته . ولذلك استطاع أن يخضع كثيراً من القوى في عالمي الجماد ، والحيوان ، ويسخرها لنفعه .

الإنسان قابل للنمو والتكيف (أو التربية) :

وقد ذكرنا أن الإنسان — كسائر الحيوان — قابل للنمو . النمو الجسمي والنمو العقلي . وليس نموه آلياً ، وإنما هو نمو مقيد بالمؤثرات المختلفة ، بمقدار استجابته

(١) يعتبر الشبانزي أذكى أنواع الحيوان . وقد أجرى عليه الدكتور Koehler الألماني تجربة تخلص : في أن علمه كيف يأخذ قطعة من الموز — كانت معلقة في سقف ، مستعيناً بمصا طويلة . ثم أعطاه في إحدى التجارب التالية قطعتين قصيرتين من العصي يمكن تثبيت إحداها في الأخرى . فحاول الشبانزي أولاً الوصول إلى الموز بشئ الطرق مستغلاً في ذلك إحدى العصوين ، فلما لم يفلح ترك الموز وتلهى باللعب بالعصوين ، وبعد بضع دقائق حدث مصادفة أن دخلت إحدى العصوين في اليوم الثاني صعب عليه تثبيت العصوين إحداها في الأخرى أولاً ، ولكنه تمكن من ذلك بعد بضع دقائق ، وانتزع الموزة المدلاة من السقف (انظر كتاب (The Mentality of Apes)

(٢) ولذلك يعرف الذكاء أحياناً بأنه القدرة على تكيف سلوك الفرد ليناسب الظروف الجديدة .
الطائفة .

لهذه المؤثرات ، نمو قيه مجال لتصرف الإنسان ، وسلوكه الغريزي ، ولذكائه وخبراته .
 وإذا صح أن نطلق كلمة التربية على كل عملية تؤثر في تنمية الكائن الحي وتكيفه وتغييره جاز لنا أن نقول إننا نربي النبات ، كما نربي الحيوان ، ونربي الإنسان ؛ لأن كل هذه الكائنات الحية قابلة للنمو والزيادة ، باستجابتها من الداخل للمؤثرات الخارجية أو الداخلية . وإن كان هناك اختلاف في نوع الاستجابة وقوتها .

ولما كان الإنسان هو الذي يهتمنا في هذا البحث ، ناسب أن نذكر المراتب بترتبة الإنسان :

تطلق كلمة « التربية » على كل عملية — أو مجهود أو نشاط — تؤثر في قوى الطفل وتكوينه ؛ بالزيادة ، أو النقص ، أو الترقية ، أو الانحطاط ؛ سواء أكان مصدر هذه العملية الطفل نفسه ، أم البيئة الطبيعية ، أم الاجتماعية ، بمعناها العام ، أو بمعناها الضيق المحدود . فالطفل خاضع باستمرار لعمليات تغير في تكوينه الجسمي ، والعقلي ، والخلقي ^(١) . وهذه العمليات هي التربية . ومصادرها أو مسبباتها « هي عوامل التربية » .

وقد أخذت التربية صوراً مختلفة منذ ظهر الإنسان على وجه الأرض ؛ مختلفة من حيث : أغراضها ، وعواملها ، أو وسائلها — المقصودة منها ، وغير المقصودة — ومن حيث استجابة الإنسان في أطواره المختلفة للعوامل المؤثرة فيه ، ومن حيث مقدار ما وجه من عناية واهتمام لناحية في الإنسان أكثر من غيرها .

والإنسان يختلف عن الحيوان في أنه اجتماعي بالضرورة ، لا يستطيع أن يحيا حياته الإنسانية إذا انفصل عن المجتمع البشري . ولذلك كانت تربيته خاضعة لأحوال المجتمع ؛ من حيث تقدم هذا المجتمع ؛ الثقافي ، والمادي ، أو تأخره ، ومن حيث نظمته وتقاليده ، ومن حيث إشرافه على تربية النشء ، أو انصرافه عنها . كما أن الإنسان — باعتباره عضواً في المجتمع — إنما يربي ، ليمحق هذه العضوية . ولما كانت تربية الإنسان ، بهذا الاعتبار ، خاضعة ، كما ذكرنا ، لظروف مختلفة تتصل بالمجتمع ، ناسب أن نذكر شيئاً عن معنى التربية وعن الأغراض التي ترمى إليها .

(١) إن تقسيم تكوين الطفل ونموه إلى فواح : جسمية ، وعقلية ، وخلقية ... إلخ إنما يقصد به تسهيل البحث فقط ، وإلا ... فالنمو وحدة مشتركة ، لها فواح تؤثر كل منها في الأخرى !

الباب الأول

معنى التربية

حين يتساءل المرء منا عن معنى التربية تتوارد على ذهنه طائفة كبيرة من الذكريات القديمة الباهتة عن الرحي التي كنا نمر بها في غدواتنا وروحاناتنا ، بل إن الذكريات لتتوارد عن أيام كنا نغادر المنزل صباحاً حاملين كتبنا ، وزادنا ، فنذكر قرع الناقوس ، واصطفافنا في طوابير ، ودخولنا حجرات الدراسة ، ونذكر مدرسينا والمواد التي كنا ننلقاها على أيديهم ، وقطع المحفوظات التي كنا نحفظها عن ظهر قلب ، والتواجبات اليومية التي كانت تعهد إلينا ، والامتحانات ونتائجها . . . وعلى الجملة نجد أن أول ما يتبادر إلى الذهن حين نسمع كلمة التربية هو كل ما يختص بالمدرسة والتعليم .

بيد أننا إذا نظرنا إلى التربية بهذا المنظار وعلى هذا المنوال لن نصل إلى معنى صحيح ، أو فهم عميق لمعناها لأن كل هذه الأمور لا تمس لب التربية أوجوهها وإنما تمس مظهرها الخارجي . ونحن نسعى دائماً وراء الجوهر لا العرض . بيد أننا حين نحاول اكتشاف مبادئ التربية الصحيحة ووضع أسسها — وهي محاولة ضرورية للوصول إلى لب التربية وفهم كنهها — يجب أن ننبد كل الأفكار العتيقة الخاطئة ، الأمر الذي يتيح لنا أن ننظر إلى التربية نظرة كاملة شاملة جامعة مانعة . ولهذا كان لزاماً علينا أن نبتعد عن الدقائق والتفاصيل ، وبذلك نستطيع أن نراها واضحة جلية . ومثلنا في هذا مثل من يسعى إلى مشاهدة معالم قرية ، فهو لا يفحص كل جزء من القرية على حدة ، وإنما يبحث عن نقطة تتيح له رؤية معالمها دفعة واحدة ، وتبين له الصلة بين أجزائها المختلفة . والمرء حين يشاهد القرية من علو يشعر بنوع من الوحشة . والغربة لأن الأشياء المألوفة تبدو وكأنها غير مألوفة ، بل تبدو وكأنها ليست في وضعها الطبيعي . . . هذا ما ستشعر به حين تبدأ تلاوة الفصول الأولى من هذا الكتاب . . . بل لعلك لن تمالك فتقول : إن ما يذكر هنا ليس له ثمة علاقة بالتربية : ولكنك على أى

حال ستجد فيما بعد أن هذه الكلمة ضرورية ؛ لأن الشخص الذى يتمتع فى قطعة أرض من عملٍ يعلم تمام العلم بأن هذه النظرة العامة التى يلقيها على الأرض ، وهذه الفكرة الشاملة التى يجمعها عنها قبيل بدء بحثه ، خليقة بأن تنير له السبيل ، وأن تساعد على كشف الهدف ولهذا فنحن نطمئن القارئ بأنه ليس هناك أجدر ولا أفضل — لكى نفهم معنى التربية فهما ناقباً — من أن ننظر إليها نظرة كاملة شاملة .

ولكن ما هى أفضل نقطة تتيح لنا رؤية هذا الميدان بسهولة ؟
قد نجد جواباً لهذا السؤال فى تلك العبارة الموجزة التى تقول : « بأن التربية هى المؤثرات المختلفة التى توجه وتسيطر على حياة الفرد » . فالتربية إذن توجيه للحياة أو تشكيل لطريقة معيشتنا . وقد لا تجد هذا القول حديثاً مبتكراً أو جديداً رائعاً ، بل لعلك تجده قديماً عادياً مألوفاً ، ولكن على أى حال من المستحسن — بل من الضروري — تذكر هذه العبارة لأنها ؛ مثل كل الأمور العادية المألوفة — تدور على ألسنة الناس دون أن تبدو فى أعماهم — وهى فوق ذلك وقبل ذلك أفضل وأوجز تعريف للتربية .

والقول بأن التربية هى توجيه أو تشكيل للحياة الإنسانية ليس — كما ذكرنا — قولاً مبتكراً . فقد نادى به أساتذة وفلاسفة من جميع العصور الغابرة . نادى به القدماء فليخصوه فى العبارة اللاتينية الموجزة « إنما الحياة مدرسة » وصرح به المحدثون فى أمريكا فجعلوه عنواناً لأفضل وأشهر مدارسهم الخاصة . فى مقدمة بنود هذه المدارس الخاصة تجد أن الهدف الأساسى هو « إعداد التلاميذ للمهمة الكبرى وهى الحياة حياة سعيدة » وإذن فهى لا ترى إلى حشو عقول التلاميذ بالمواد الدراسية بل إلى خلق جيل من الرجال والنساء الصالحين .

يبد أنه منذ سنين قلائل مضت ، أضى على هذه الفكرة رونق جديد ، وحياة جديدة فأضحى لها معنى عميق . ولعل هذا يرجع إلى نهضة العلوم البيولوجية « الحيوية » فهذه العلوم تدرس فى مقدمة ما تدرس ، الحياة وشروطها ، ومن هنا يبدو الاتصال الوثيق بين التربية وهذه العلوم . فكلما ازدادنا فهماً لحياتنا الاقتصادية ، ازدادنا فهماً لطبيعة التربية ووظيفتها . فإذا كان العلم ينبثنا بشروط الحياة ، وتطورها ، فإننا نستطيع أن نتبين — أكثر من أى عصر مضى — كيف

تؤثر التربية على هذه الحياة ، وهذا الرأي الذى اعتنقه كثير من المربين العظام فى العصور السابقة أصبح يسمى اليوم بالانتجاه البيولوجى فى التربية . وسنحاول فى الصفحات التالية أن نوضح وندلل على قيمة هذا الاتجاه . ويجدر بنا أن نلاحظ أن هذه الفكرة هى فى الواقع خلاصة قولنا : بأن التربية ما هى إلا وسيلة أو عملية تتحدد بها طارق معيشتنا .

والآن نتساءل : ما هى طبيعة عملية الحياة ؟
 لعلك تجد بعض الغموض والتعميم فى الزعم بأن وظيفة التربية هى تحديد كيف نعيش . ولعلك على حق فى هذا . لأن كلمة « الحياة » كلمة غامضة ، وعامة ولا يمكن تحديدها فهى قد تشمل وتعنى ناحية معينة من نواحى النشاط الإنسانى ، وقد تشمل وتعنى فى نفس الوقت نواحى عدة من النشاط الإنسانى . ولما كانت الوسيلة التى تبين طريقة معيشتنا لا يمكن تحديدها ، فإن هذا يفسر لنا السبب فى أن كثيراً من الفلاسفة والمربين قد وافقوا على هذا رأى نظرياً وتجاهلوه عملياً . لأن القول بأنها توجيه للحياة لم يؤد إلى اقتراحات عملية مجدية من حيث إدارة المدارس أو وضع البرامج الدراسية المختلفة لطرق التدريس بحيث يستطيع المدرس أن يتبعه بدقة ويميزه بسهولة عن غيره من البرامج ، ولكن الاتجاه البيولوجى الحديث يظهر لنا القيمة العظمى لعالم الحياة فى التربية . فهو يمدنا بتفاصيل وافية عن طبيعة الحياة والشروط اللازمة لتكييف هذه الحياة مع البيئة . فالصفة الظاهرة ، والميزة البارزة فى علم الحياة يمكن تلخيصها فى كلمة واحدة هى : « التكيف أو التأقلم » . فالكائن الحى يتميز عن غيره من الجماد بقدرته على التكيف مع ما يحيط به أو التأقلم بالبيئة التى يعيش فيها ، ولعلنا نحسن إذا ضربنا لك بعض الأمثلة المحسوسة حتى يدرك الأمر واضحاً جلياً . ولنبدأ بأقل الكائنات الحية شأنًا ، وأعنى به ذلك الحيوان المائى الدنىء المعروف باسم « Paramecium » فلو وضعنا قطرة من حامض الكبريتيك المخفف فى المياه التى يعيش فيها هذا الكائن الحى فإننا نجده حين يقترب من الحافة الخارجية للقطرة أنه يتوقف ثم لا يلبث أن يغير اتجاهه مبتعداً عن هذه النقطة . وكلما كررنا هذه العملية حصلنا على نفس النتائج . والآن قارن هذا بما يحدث حين تصب بضع قطرات من نفس هذا الحامض على قطعة من المرمو . فهنا يبدو

جليا أنه من خطإ الرأي أن تزعم بأن المرمر يتكيف أو يتأقلم بما حوله من الحامض أو أن تزعم بأنه يستطيع إدراك هذا الموقف فيحاول التخلص منه . ولكن كل ما يحدث هو تفاعل كيمائى ينتج عنه بعض التغيرات — وإذا ذهبنا أبعد من ذلك فقارنا تأثير الضوء على شجرة ، وتأثيره على صورة فوتوغرافية فنجد أنه إذا كانت الشجرة تنمو فى أجمة كثيفة ، وأن الضوء لا يصل إلا إلى أطرافها فإن هذا يؤثر فى طريقة نموها ، فنجدها طويلة قليلة الأفرع فى وسطها ، ونادرة الأفرع فى أسفلها ، ونستطيع أن نتبين الفارق العظيم الذى يحدثه الضوء فى مظهرها حين تقارن بمثيلاتها التى تنمو فى العراء وتتمتع بأشعة الشمس . وهكذا نستطيع أن نقول فى عبارة أخرى : إنه بينما عملت الشجرة على الملاءمة بين دوافعها الداخلية وبين البيئة المحيطة بها تجد الصورة الفوتوغرافية على النقيض من ذلك لا يحدث لها شيء من هذا القبيل لأنها تستقبل الأثر الذى يخلفه سقوط الضوء عليها استقبالا أوتوماتيكيا سلبيا : ولذلك كان هناك تكيف وتشكل مع البيئة . وكان هنا تبدل وعدم تأثير بها — وسنمضى فنضرب لك أمثلة عديدة لذلك على صحة ما نقول .

فقد زعموا أن بعض الحيوانات الثديية كانت فى عصر جيولوجى سحيق تنمو إلى حد نحيف ، ولكن أحدا لم يزعم أن الصخور نمت أو كبرت لأن فى نمو الحيوان تحقيقا لغاية ضرورية وهى القدرة على الحياة ، والتغلب على مشاكل البيئة ولكن ليس فى نمو الصخور — إن صح هذا التعبير — أى غاية لعدم وجود أى دافع باطنى — وحين تجف إحدى العيون المائية فى أقاليم وسط أفريقيا يصير الطمى كتلة صلبة ، ولكن هذه الكتلة من الطمى لا تختلف عن غيرها من الطمى سواء أكانت متماسكة أم متفتتة ، لينة أم صلبة . والحيوانات تهجر مواطنها فتجوب الآفاق إلى أن تستقر فى جهة أخرى تلائمها ثم هى لا تدعن بعد ذلك لشروط هذه البيئة الجديدة المعدلة وإنما تحاول أن تجعلها أكثر ملاءمة لمعيشتها . وإذا أنت غرست دبوسا فى جماد فهذه عملية آلية لا يترتب عليها أى شيء آخر ، ولكنك إذا غرست هذا الدبوس فى ذراعى فىنى أفقرز ألما ، وقد أسب أو أعاب ثم أقذف بالدبوس بعيدا عن ذراعى وأبحث عن ضمادة ، فى حالة ذراعى تجد ملاءمة بين الحافز الداخلى وبين الظروف البيئية المحيطة ، بينما لا تجد فى حالة الجماد شيئا من هذا الضرب ، وهكذا نستطيع أن نتبين الفارق بين التكيف

والتبلد ، بين الكائن الحى وبين الجماد .

ويعتقد علماء البيولوجيا — وهم الذين يعنون بدراسة مظاهر الحياة — أن هدف الكائن الحى فى الحياة هو القدرة التامة على الملاءمة بين الدوافع الداخلية والظروف الخارجية . وهذا ما نسميه بالتكيف . وهكذا يتحدد لنا معنى التربية تحديداً صريحاً لا لبس فيه ولا غموض . الأمر الذى يجعل معنى كلمة الحياة واضحاً جلياً — ونعنى به : تلك القدرة التى لدى الكائن الحى للملاءمة بين الدوافع النفسية ، والظروف البيئية — وحين يبطل وجود هذا الدافع الداخلى تبطل مهمة الحياة . بل حين لا تتيسر الملاءمة بين الدوافع الداخلية وبين الظروف الخارجية تصبح الحياة مهددة بالزوال ؛ فهدف التربية إذن هو تشكيل أو تحديد هذه الملاءمة بين الكائن الحى وبرغباته وأهدافه وبين العالم الخارجى بعقباته ومشاكله — وبعبارة أخرى . إن هدف التربية — كعملية ملاءمة — هو تكييف الكائن الحى مع مشاكل البيئة . وتجد مصداق ذلك فى نمو أجسام الزواحف الكبرى وفى الدروع القوية لأجسامها وفى جلود الفيلة السميكه وقوائمها الضخمة وقواطعها الحادة وفى مخالب النمر القوية وفى كل أنواع الملاءمة التى استطاعتها ضروب الحيوانات والنباتات المختلفة . وقد استطاع الإنسان أن يجارى هذه الكائنات الحية فى التغلب على مصاعب البيئة بل وأن يتفوق عليها جميعاً ، وأن يحقق هذا بواسطة التربية فقد أتاحت له التربية الفرصة لمنازلة الطبيعة والانتصار عليها وتحقيق رغباته وأهدافه أكثر من أى كائن حى آخر ظهر على وجه البسيطة . وبذلك ظفر الإنسان لنفسه بمركز محترم حقق له سبل السعادة والرفاهية، الأمر الذى لم يتحقق لكائن آخر .

والآن تساءل : ما هى المعانى الضمنية التى تدخل فى نطاق نظرتنا إلى التربية؟ من الطبيعى أن يهدف هذا الكتاب إلى إظهار تلك الروابط المؤثرة فى التربية من هذه الوجهة البيولوجية : ولكن لكى نزيد قيمة هذا المبدأ وضوحاً يجدر بنا أن نقف قليلاً لتبيين مدى عمق وقوة هذا المبدأ الذى ننادى به .

أولاً — مما لا ريب فيه أنه كلما قلت أو تحددت قدرة الكائن الحى على التشكل مع البيئة كلما تزعزعت واضطربت حياته — ولذلك لم تحل القوة الهائلة والأسلحة الفاسكة التى كانت لدى بعض الزواحف ولدى بعض الحيوانات

الثديية في بعض العصور السحيقة دون انقراض هذه الكائنات ، ويبدو كما لو كانت هذه الحيوانات قد نحت نحو التخصص في الملاءمة مع البيئة . ولذلك حين تبدلت شروط الحياة في تلك البيئة التي استطاعت التمشي معها بما وهبت من مميزات جسدية — وجدت تلك الحيوانات نفسها عاجزة عن مواجهة وتذليل مشاكل هذه الحالة الجديدة ، وبذلك كتب عليها الانقراض والزوال ، ومثل هذا يمكن أن يقال عن الإنسان سواء أكان فرداً أم جماعة — فمن السهل أن نلقن طفلاً حرفه واحدة معينة ، وأن نبين له ضروب النشاط والمهارة التي سيحتاجها ، وأن نلاحظ إجادته لها ، وأن نخلق منه شخصاً ماهراً في مهنته ، حاذقاً لصنعتة ولكن إذا فعلنا هذا فإننا نرتكب جرماً أثمنا لأنه من المحتمل أن تختفي هذه الحرفة التي تعلمها في المدة التي يشب فيها هذا الطفل ، ومن ثم تصير قدرته على مواجهة الحياة أو بيئته محدودة جداً ، وبذلك يضطر الإنسان أن يسلك إحدى سبيلين .

(١) إما أن يموت جوعاً . (٢) أو يعتمد في حياته على التسول والإحسان . وإذا سرنا على هذا النمط ، وأخذ كل فرد في المجتمع في أداء عمل معين ، واصطبغ بصبغة معينة ثابتة فإن المجتمع لا يلبث حين لا تتفق هذه الأعمال وهذه الميول في ظروف الحياة الخارجية — لا يلبث أن يفرض هذا إلى فئانه — وأوضح مثال لذلك هو تلك النزعة العسكرية التي تجدها في بيئة صناعية . فحين تركز المدارس انتباهها ، وتعمل قصارى جهدها — كما تعمل في أغلب الأحيان — على خلق وطنية متعصبة كل التعصب ، متطرفة كل التطرف — فإنما تعمل بذلك على إيجاد تكييف محدود ضيق ، قد يجعل من المتعذر علينا مواجهة الحقيقة الأمر الذي يؤدي بنا في النهاية إلى الدمار ، ولذلك فإن النتيجة التي نريد الوصول إليها ، والتي لن ننفلك نبئها ونظهرها واضحة جلية في هذا الكتاب هي أن أحسن ملاءمة وأفضل تكييف هو الذي يكون خالياً من كل قيد أو تحديد .

ثانياً — وثاني الصلات في نظرنا هو أن التربية في أصلها وفي طبيعتها يجب أن تبدأ بالغرض الذي يرمى إليه الشخص الذي نربيه . وما يجدر ذكره دائماً أن الفرق الأساسي بين الكائن الحي وبين الجماد هو في وجود دافع داخلي أو حافز نفسي ، وأن التكييف هو ملاءمة بين هذا الدافع الداخلي وبين الظروف

الخارجية ، وأنه إذا انعدم الدافع الداخلى أو الهدف التلقائى فلن يكون هناك تكييف أو حياة أو تربية لأن التربية تبدأ وتظهر حين يرغب الإنسان فى أمر ويواجه الصعاب للظفر به .

وهذا كله مسلم به فى مدارسنا الحديثة وهو أيضاً عنصر أساسى فى مدارس رياض الأطفال ، إلى جانب أنه يكمن وراء بعض المنظمات فى الكليات والجامعات . ونستطيع أن نذكر دون مبالغة أن أعظم المربين وأفضلهم ، وأعمق الأساتذة وأحسنهم يعتقدون هذا الرأى وأنهم يحاولون دائماً أن يجعلوا منه أمراً عملياً ، ولهذا يزداد هذا المبدأ سطوة وتأثيراً على النفوس عاماً بعد عام ، غير أن هذا لا يجب أن يعمينا عن أن الأغلبية الساحقة تتجاهله وتهمله أكثر مما تطبقه وتمارسه : فما زال هناك فئة كبيرة من المدرسين الذين يعيشون فى الظلام يعتقدون — أو يعملون كما لو كانوا يعتقدون — أن التربية ما هى إلا أداء أمر كتسميع درس أو حفظ شيء لا يهواه الطفل دون أكثرات لنشاطه أو هدفه . وإذن فأول مبدأ هام نستخلصه من الاتجاه البيولوجى فى التربية هو ألا يكون الهدف من تدريسنا حشو عقول التلاميذ ، وإنما خلق القدرة على التكييف المبني على وجود دافع داخلى ثالثاً — ولكننا حين نقول إن التكييف يتضمن وجود دافع نفسى لا نذكر كل الحقيقة ولعل المثال الآتى يوضح ذلك :

نشأت فتاة تسكن أحد أحياء إحدى المدن الكبرى فى ظروف عائلية سيئة ، فلم يهتم بها أبواها ، ولم يحيطاها بعنايتهما ، وكانت الصلة التى تربطهما بها لا تتعدى الطعام أحياناً ، والعقاب أحياناً أخرى ، وكانت فتاة خاملة تميل إلى الكسل رغم شهرة المدرسة التى كانت ملتحقة بها وحسن إدارتها وجودة نتائجها ، ولم تلبث الفتاة أن اندمجت مع بعض صديقاتها من ذوات السيرة السيئة . وهكذا أصبحت قبل أن تم العاشرة وقد أجادت سرقة المحلات التجارية ، وما إن بلغت الثانية عشرة حتى كانت قد فقدت عرضها وفى السادسة عشرة أرسلت إلى إصلاحية الأحداث . وإذا تساءلنا عن السبب فى ذلك ، ونقبتنا عن أهداف الفتاة الداخلية ، ودوافعها الباطنية inner purposes وجدنا أنها لا تختلف عن الدوافع الباطنية لأى شخص آخر : إذ أنها لم تكن مصابة بأى مرض وراثى — ولم تكن ميولها ونزعاتها لتختلف عن ميول ونزعات أى شخص آخر — ولكن البيئة التى نشأت فيها كانت

على قسط كبير من الانحلال ولذلك فإن تكييفها مع البيئة كان تكييفاً فاسداً .
 وإنما في ذلك لتشبه عوداً أخضر نبت ثم انثى ثم جف ثم ابيض من قلة الضوء ،
 ورداءة التربة — فالفتاة نشأت — كمجموعة من القدرات النفسية الفطرية — لم تكن
 تختلف عن أى شخص آخر ، ولكن البيئة التى ترعرعت فيها خلقت منها لصاً
 وعاهراً لأن هذا هو التكييف الطبيعى الملائم لبيئتها الفاسدة .

ومن هنا نرى أنه رغمًا عن أن التربية تعنى أول ما تعنى بالدافع النفسى
 للإنسان الذى نريد تثقيفه إلا أنها لا تهمل ناحية أخرى على جانب عظيم من
 الأهمية وهى ضرورة خلق بيئة مطهرة ، وضرورة المحافظة على هذه البيئة من أدران
 الرذيلة — وهنا يأتى دور المدرسة فالاتجاه البيولوجى يظهر لنا ما يجب أن تكون
 عليه طبيعة عمل المدرسة وموقفها ، لأن المدرسة عنصر مهم للطفل ومثلها كمثل
 التدفئة فى حالة نمو الوردة فى الجو البارد العاصف فهى التى تهيم الجو الملائم
 للتكيف الحسن وهى التى توثق العلاقة بين الحافز الداخلى والصعاب الخارجية —
 بين الهدف النفسى وبين الفرصة الملائمة .

رابعاً — إن القول بأن التربية وسيلة حسنة لضمان التكييف المطلوب بين الدوافع
 الداخلية والظروف الخارجية — يدعونا إلى فرصة اختيار أفضل البرامج الدراسية ،
 وإجراء أحسن التجارب الخارجية التى يجدر بالطلاب أن يمر بها حتى تتعمق
 نظرتهم إلى الحياة ، ويزداد فهمهم لها ، وتصير نظرتهم إليها ثاقبة نافذة ، وقد أوضح
 هربارت سبنسر ذلك منذ عهد بعيد فى عبارة واضحة سلسلة حين تسأل :
 كيف نعيش ؟ : نحن لانرى أن نحصر هذا السؤال الذى يشغل أذهاننا ،
 ويتردد على ألسنتنا فى معناه المادى الضيق المحدود ، لأننا نريد معناه الواسع الأعم ،
 فالمشكلة العامة التى تواجهنا والتى يدخل فى نطاقها كل المشاكل الصغيرة الدقيقة
 هى مشكلة خير تطبيق لخير سلوك فى جميع الأحوال وفى جميع الظروف ، أعنى
 أن نتعلم كيف تربى جسدك وتنميه ، وكيف تغذى عقلك وتوسعه ، وكيف
 تعالج أمورك وتديرها . وكيف تنشئ عائلتك وتهذبها ، وكيف تستغل قواك
 إلى أقصى حد ممكن فى سبيل إسعاد نفسك وإسعاد غيرك ، وبعبارة أدق :
 نتعلم كيف نعيش عيشة كاملة فاضلة . ولما كانت إجابة هذا من أهم الأشياء
 وأمسها لحياتنا فقد كان لزاماً على التربية أن تعنى بهذا كله وأن تبثه فى نفوس

النشء وإذن فوظيفة التربية وهدفها الأساسى هو أن تهيننا لأن نحيا حياة كاملة فاضلة . وعلى هذا يصير أفضل معيار للحكم على أى منهاج تربوى هو أن نقيسه بمقدار فشله أو تحقيقه لهذا الغرض .

وأخيراً : فهذا المبدأ التربوى يتضمن فى جوهره إشارة إلى ما يجب أن يكون عليه « رجل التربية المثالى » فالكثيرون يعتقدون أن مثل هذا الشخص لا بد أن يلم بمعلومات شتى وأن يستطيع أداء ضروب من الأعمال المختلفة ، وهم يقولون — أو على الأقل يشيرون — إلى أن الرجل المثقف تثقيفاً مثالياً هو ذلك الذى يتحدث اللغة القومية بطلاقة ، والذى وهب حساً صادقاً ، وذوقاً مرهفاً ليتذوق الموسيقى ، والأدب ، والذى يلم بالعلوم وبالتاريخ ، والذى يجيد إحدى اللغات الأجنبية قراءةً ، وكتابةً ، وخطابةً ، والذى يحاو مجالسه لعذب حديثه وطلاقة لسانه ، وهم يأخذون فى تعداد ضروب وأمثال هذه الصفات والخصال إلى ما يقاربها ويشاكلها ، ولكن تعداد هذه الخصال يدل على خطأ فى التفكير لأن التربية ليست وسيلة للزخرفة والمباهاة وليست كالتطول بالنسبة لعق الزرافة أو كاللمعان بالنسبة لبعض الأسماك — فالتربية وسيلة من وسائل الملاءمة بين مطالب الكائن الحى ومطالب البيئة التى هى جوهر الحياة ولها — والتربية فى معناها الحرفى هى القدرة التامة على الحياة — وفى معناها الشامل المرونة العقلية المطلقة . ولكى نبين لك ما نرى إليه برجل التربية المثالى أو الرجل المثقف تثقيفاً مثالياً ونجعله محسوساً ملموساً لك — نشير إلى أننا لانستطيع أن نعد مثل هذا الشخص متكيفاً ومتلائماً مع بيئته ما لم يكن على علم تام ومعرفة وثيقة بوسائل المحافظة على صحته ، وما لم يكن ماهراً فى حرفته ، فالمهارة فى الحرفة ، واتباع القواعد الصحيحة من الصفات البارزة فى رجل التربية المثالى ، والإلمام بهاتين الصفتين أفضل من الإلمام بكثير من الخصال التى ذكرت سابقاً . فليس من الصفات الضرورية لرجل التربية المثالى أن يكون مندمجاً فى الرفاهية أو منغمراً فى نعيمها ، إنما من الضروري أن يكون قادراً من الوجهة البيولوجية على النمو ومستطيعاً السيطرة على الحياة بقبضته القوية .

ونحن إذ نختم هذا الفصل نرجو أن يكون فى هذه النظرة العامة الشاملة الموجزة ما يكفى للإبانة عن قيمة هذه الناحية البيولوجية حين نفحصها من الوجهة

العملية - تلك الناحية التي تعالج التربية كعملية تكيف بين حافز داخلي وحاجة خارجية وتعدّها وسيلة لتحقيق حياة أفضل .

والآن نتساءل : ما الصفات البارزة في التكيف البشرى ؟

أثبتت الإنسانية بعد صراع عنيف دام ملايين القرون أن الإنسان أفضل وأعظم أنواع الحيوانات . فلقد كافح أسلافنا في العصر الحجري ليعيشوا آمنين مع تلك الكائنات الضخمة التي لم تتردد في مشاركتهم المسكن : فلم يتصف الخنود الحمر في أمريكا بميزة تجعلهم يتفوقون على الدب أو الجاموس الوحشي . كما أن الهندوس ما زالوا في القرى الهندية يخشون لقاء النمر ويعودونه عدواً شخصياً لهم لا تحسن مواجهته إلا بعد إعداد العدة لذلك . بيد أن الرجل المتحضر تمكن من بسط سلطانه التام وتفوذه الكامل على الطبيعة ، وإذا كانت أقوى الحيوانات الدنيئة ، وأذكاها قد استطاعت الإفلات من بندقة الصياد . الماهر السريع . فلأن تقدم المدنية وزحفها السريع قد جنبها هذا المصير المحتوم . ولكن الحشرة والحشرة فحسب تهدد بإخصابها الدائم وهجومها الفتاك - سيطرة الإنسان الكاملة على موارد الأرض ووسائل الحياة فيها . وإذا تساءلنا عن السبب في ذلك فإن السؤال يبدو لوضوح إجابته سؤالاً وقتياً . فالظروف التي مكنت الإنسانية منذ عشرات ألوف الأعوام من السيطرة على الحياة هي نفسها الظروف التي يجب أن نتطلع إليها كوسيلة لاضطراد التقدم . وإذا أردنا أن يستمر الجنس البشرى في ارتفاع سلم التطور الذي بدأ رقيه منذ عهد بعيد ، فيجب أن نبحت طبيعة هذه الصفة التي أتاحَت التقدم للبشرية ، ونعمل على تحسين عملها ، وزيادة إنتاجها ثم نتجنب استخدامها فيما يعود بالضرر على البشرية .

وإذن ما الصفات الهامة في التكيف البشرى ؟ وما كنه هذه القوة السحرية التي أتاحَت للإنسان التغلب على مشاكل البيئة ؟ وما سر تفوقه البيولوجي ؟ وما لا ريب فيه أن هذا لا يرجع إلى ضخامة كيانه أو عنف قوته أو خفة سرعته ، وما لا ريب فيه أيضاً أنه لا يرجع إلى وجود مجموعة من الغرائز النشطة لديه ، وإنما يرجع إلى أن الإنسان يستطيع أكثر من أي كائن آخر أن يكتسب الخبرة أو يتعلم القدرة على التكيف بدلا من أن يرثها . وللتكيف المكتسب مميزات خطيرة الشأن سنذكرها ولكن يجب أن نلاحظ أننا حين نذكرها إنما نذكر شروط أي

برنامج تربوى لأنه إذا كانت التربية هى عمل ما يجب أن يعمل لتشكيل الحياة وترقيتها فقد كان لزاماً عليها أن تركز اهتمامها فى خير صفات التكيف وأفضل ميزات الحياة ، تلك الصفات التى بسطت سلطان الإنسان ، والتى إن أحسنا استعمالها فهى خليقة بأن تضاعف هذا السلطان :

أولاً — يلاحظ بادئ ذى بدء أن التكيف المكتسب مرن ، وأن التكيف الموروث ثابت جامد لا يتغير : فحين يقترب موسم هجرة الطير تنطلق جماعته متخذة نفس الطريق الذى اتخذته أسلافها منذ أجيال مضت وتعتبر نفس الأقطار دون أن تنتبه إلى خطر اصطياها بالبندقية أو بأى وسيلة أخرى . وعلى النقيض من ذلك حين يعلن كشاف مقدمة السفينة خبر اقتراب جبل من جبال الثلوج فى شمال المحيط الأطلسى — يسارع ربان السفينة بتغيير اتجاهها . وحين تغير مناخ شمال أوربا فى آخر العصور الجيولوجية انقرضت ضروب عديدة من الحيوانات الدنيئة ولكن البشر ابتدعوا وسيلة أخرى مكنتهم من المعيشة فى هذه البيئة الجديدة . فهذه المرونة وهذه القدرة على تغيير طريقة أداء عمل تغييراً كاملاً حين تتطلب أحوال البيئة ذلك — هى أعظم قدرة بشرية ، ولذلك فإن أى برنامج تربوى يهدف إلى الخير لا بد أن يعنى بها قبل أى شئ آخر .

ولم يكن للتخصص فى عصر من عصور تاريخ البشرية قيمة كبرى مثل عصرنا الحاضر . وهذه هى إحدى النتائج الخطيرة للتربية الحالية . فالعقيدة السائدة هى أن المدارس يجب أن تقصر جهدها على تدريب النشء على إداء أعمال معينة ، وأن أى شئ لا يهدف إلى ذلك هو ضرب من ضروب الكماليات ، إن لم يكن أمراً عديم الجدوى — ولكن هذا يخالف هدف الاتجاه البيولوجى فى التربية مخالفة صريحة فلسنا مفتقرين إلى عدد كبير من المتخصصين ، وإنما إلى عدد كبير من أولئك الذين لهم دراية عامة بكافة الأمور — تلك الدراية التى ترى إلى تسليح الفرد بما يمكنه من مواجهة المشاكل التى تصادفه ، وتذليل الصعاب التى تواجهه فى المستقبل . فهى دراية أكثر منها دربة على عمل معين . وهذه التربية تتيح فرص النجاح فى الحياة للفرد ، لأن الفشل فى ناحية من النواحي لا يحول دون النجاح فى ناحية أخرى ما دامت عقلية الشخص مرنة إلى حد كاف . ويتطلب استمرار الحضارة ، وازدهارها ، وتقدم منشآتها جيلاً

يستطيع التصرف في مختلف الظروف أو يمتاز بسعة الحيلة في تصريف مشاكل الحياة . بيد أن الدربة على عمل معين أو التخصص في الحياة ليس بذى أثر جليل ، وأسطع برهان على ذلك هو « الديناسور » وهو أحد الزواحف الكبرى المنقرضة ، و « الماموث » ، وهو نوع من الفيلة المنقرضة أيضاً . فهما مثالان ساطعان للتخصص في الطبيعة ونستطيع أن نجد نتيجة هذا التخصص مسطراً بين طيات الصخور .

ثانياً — يتم التكيف المكتسب في أى وقت من حياة المرء ولذلك فإن التكيف البشرى يستمر باستمرار حياة الإنسان ، ويتصف إلى جانب ذلك بصفة التقدم والتطور . ومن المسلم به أن الغرائز لا تبدو كلها بمجرد الولادة وإنما بعد أن تتجلى قدرة الحيوان النامة على الاستجابة الغريزية . وتكون هذه الاستجابة في هذه الحالة نشطة إلى أبعد حدود النشاط ، ولكن هذا لا يصدق في جميع الأحوال لأن جل الحيوانات الثديية الكبرى لها القدرة على التعلم ، وعلى هذا يمكن القول بأن الذئب الذى يبلغ من العمر سبع سنوات يكون صياداً أمهر منه حين كان عمره ثلاث سنوات وهكذا . . . ولكن مقدار التحسن أو التغير الذى يمكن أن يطرأ عليه بعد أن تتدعم في نفسه طريقة التكيف الموروث ليس بالكبير . بيد أن الأمر يختلف مع الإنسان اختلافاً جوهرياً ، فقد كان الزعم الشائع هو أن الإنسان يجيد تعلم الأشياء حين يكون صغيراً ، وأن قدرته على التحسن والتقدم بعد بلوغه مرحلة نضجه الأولى تقف ، ولكن يتبين لنا الآن أن هذا الزعم خاطئ ولا نصيب له من الصحة لأن الإنسان يستطيع أن يتعلم وهو في الخامسة والعشرين أسرع من الشخص الذى في الخامسة عشرة ، ويستطيع كذلك أن يضيف إلى معلوماته ، وأن يستمر في التعلم طيلة حياته . أو على الأقل حتى العقد الخامس منها . وقد ذكر أحد الكتاب المشهورين النابيين أنه بدأ حياته ككاتب بعد أن تخطى الحلقة الرابعة . ونشرت إحدى المجلات الشعبية منذ فترة وجيزة قصة رجل من رجال الأعمال تدهورت أعماله وهو في الستين من عمره فشرع في عمل جديد لم يسبق أن زاوله . وتكلم بالتوفيق ، ولعل العالم الاجتماعى الكبير « وليام جراهام سمنر » William Graham Sumner مثال ساطع للرجل الذى كرس حياته العقلية بعد أن تخطى العقد الرابع لتعلم

لغات جديدة ، وإجادة النظريات الرياضية ، بل استطاع نشر نظرية جديدة ما زال صداها يسيطر على تفكير كثير من المعاصرين .

وليس هناك من شك في أن القدرة على التعلم كانت أبرز خصائص الجنس البشرى فبواسطتها ظفر أسلافنا بقسط وافر من الحكمة ونفاذ البصيرة ، وأصبح هذا تراثاً بشرياً قيماً ، فبينما يعجز الكلب الهرم عن تعلم بعض الحيل الجديدة يستطيع الرجل الهرم فعل ذلك بسهولة ، ولعل هذا هو أحد الأسباب التي جعلت من الإنسان كائناتاً سامياً متفوقاً . وتستطيع المدرسة أن تعوق المرء أو تساعد على تعلم خبرات جديدة تمكنه من الملاءمة رغم سنه . وإذا نظرنا إلى التربية نظرة محدودة واعتقدنا أن أجدى أنواع التربية تلك التي تتيح لنا فرصة الالتحاق السريع بعمل بعد تخرجنا من معاهد الدراسة — فإننا نكون بذلك قد عملنا على هدم الدعامات الكبرى التي تعتمد عليها البشرية في تقدمها . غير أن هذه النظرة إلى التربية نظرة عقيمة وسخيفة حتى من وجهة الأثرة البحتة لأن سبل التوفيق في الحياة وضمان استقرار المعيشة هو اكتساب خبرة أو تربية تمكن الفرد من الملاءمة المستمرة حتى أواخر حياته . فالتربية إذن تهدف إلى خدمة الفرد والجنس البشرى بالمحافظة على استمرار المرونة البشرية بتقدم العمر ، وذلك بأن تخلق في الإنسان القدرة على استمرار التعلم .

ثالثاً — إن التكييف البشرى هو تكييف تركيبى أكثر منه تكييف سلبى . ولا يعتمد الإنسان حين يرغب في تذليل المشاكل التي تصادفه إلى تغيير نفسه وإنما يعتمد إلى تغيير ظروف بيئته . وقد عرف بعضهم الإنسان فقال إنه الأداة التي تستخدم الحيوان . وفي هذا القول شيء من الصدق وإن لم يذكر صراحة — فقد نَحَوْنَا في هذا الفصل إلى الاعتقاد بأن التكييف لدى الحيوان هو إيجاد طريق للملاءمة ، بينما هو لدى الإنسان ابتكار طريقة للملاءمة . والإنسان في سبيل تكييفه مع البيئة يخلق الأداة والسلاح ، ويشيد المباني والمؤسسات الاجتماعية . فهو يأخذ المادة اللازمة لتكييفه من الطبيعة ثم يصبها في القالب الذى يريده . وهنا يكمن سر عظمته وقوته .

هذه الفكرة على جانب عظيم من الأهمية لأنها تؤثر على نظرتنا إلى المشاكل التربوية ، ولذلك سنبينها على وجه آخر فنذكر أنه قد يساعدنا على فهم ذلك

فهماً ثاقباً معرفة ما نعى به من التكييف التركيبى ، فمن المعلوم أن الإنسان لا يعالج مشاكل الحياة بالإذعان لها أو بالملاءمة، وإنما بالابتداع والابتكار ، وإذا كنت شغوفاً بركوب الصعاب والانتصار على المخاطر ، فإنك لن تجد لذة فى تجنب المصاعب وإنما فى اكتشاف طريقة تحيلها إلى ظروف مواتية ، وبابتداع وسيلة جديدة للعمل قد تتطلب تغيير نفس الإنسان وبيئته أيضاً . ولهذا السبب (قدرة الإنسان على القيام بمثل هذه الأفعال) استطاع الإنسان أن يصير سيد الحياة . ونكرر مرة أخرى أن التربية قد تعوق وقد تساعد ، وقد تكون نقمة ، وقد تكون نعمة ، فإذا عاملنا الشخص المراد تثقيفه كشخص يستقبل المعلومات التى تصب له استقبالا سلبياً أو كشخص تطبع عليه بعض العادات ، فإن هذا ينافى ما ذكرناه عن صفة التكييف الإنسانى البارزة . فالربية الحققة المحققة للغرض الذى نهدف إليه منها لا بد وأن تشجع فى الفرد الاتجاه العمل أو الناحية الابتداعية . فالشخص الخالق المبتدع ، المبتكر هو الشخص الذى يكون أكثر تكييفاً مع العالم الخارجى الذى يعيش فيه ، وهو الشخص الذى حمل فى عزم منذ القدم - وسيظل كذلك حتى الأبد - مشعل تقدم الإنسانية .

رابعاً - إن التكييف المكتسب ينحو إلى إعلاء شأن الفرد بينما التكييف الموروث ينحو نحو إعلاء شأن الجنس ، وكثيراً ما يطلق اسم «التكييف الجهنسى» على التكييف الوراثى . وهى فى الحقيقة تسمية صائبة . وتحافظ الكائنات الحية الدنيئة وخاصة - الحشرات ، والأسماك - على نوعها بتناسلها ونتاجها الوفير ، ورغم أن كميات كبيرة من هذه الكائنات تقضى عليها أعداؤها أو تفنى فى بعض الحوادث إلا أن هذا ليس بالأمر الخطير لأن التكييف الجهنسى على العموم وفى أغلب الأحيان يحافظ على نوع هذه الحيوانات . ومثل هذا يمكن أن يقال عن الغريزة الحيوانية لدى بعض الكائنات الراقية التى قد تضحي فى قسوة بالفرد فى سبيل المجموع . وفى كل هذه الحالات تجد الطبيعة مكشرة عن أنيابها ، قاسية على حياة الفرد معنية بحياة الجنس .

بيد أن هذه الصورة تتغير إذا انتقلنا لبحث التكييف المكتسب . فالفرد وما اكتسبه من خبرة وحكمة يصير وسيلة لرق الجنس البشرى واستمراره على قيد الحياة . فحين يهجر قطيع من الثيران قائده المهزوم ، ويتركه ليلاقى حتفه ،

يكتسب القطيع خبرة ، ولكن حين يموت رجل ذو بصيرة ثاقبة ، وعلى حظ كبير من المعرفة ، وهو في أتم قواه فإن هذا يعد خسارة لانعوض للجنس البشرى وهذا هو السبب في أن التربية الحقبة يجب أن تعنى بالفردية ، بل ويجب أن تقدسها. وهذه النقطة على جانب عظيم من الأهمية لأنها طالما دفعت كثيراً من المتحمسين لها إلى التطرف . فالفرد في حد ذاته ، مثل بعض أرباط من المادة الحية ، كمادة البروتوبلازما ليس لها في حد ذاتها أى قيمة ، ولكن المرء كشخص يستطيع اكتساب مرونة مستمرة في التكيف ، وابتداعاً في طرق الملاءمة . — له قيمة عظمى ، ولهذا كان من الواجب احترام شخصية التلميذ في المدرسة ، لا لما هو عليه ولكن لما سيكون عليه فيما بعد ، غير أن هناك غلطة شائعة نجدها دائماً في المدارس الحديثة الآخذة بسبل التقدم وهى الميل إلى اعتبار كل نزع من نزعات الطفل شيئاً مقدساً ، لا لشيء سوى أنها نزع طفل ، ونحن لا نجد لهذا تبريراً منطقياً ، بل إننا لنعدها الفردية في أسوأ درجاتها . فلكل فرد قيمة سواء لما هو عليه من صفات عقلية أو أخلاقية أو لنفاذ بصيرته أو لما سيتصف به في المستقبل . فالطفل وإن كان على حظ ضئيل من المعرفة إلا أنه قد يصير ذا شأن في المستقبل .

والشيء الذى لا يعتره الشك هو أن صفة التكيف البشرى تكسب الإنسان قيمة عظمى حتى يصبح معقد رجاء التقدم . ولكننا حين نتركه فريسة للدعاية أو للأغراض المدرسية أو لأى أنواع الاستغلال أو بعبارة أخرى حين نعده جزءاً من المجموع — فإننا ننزل به إلى مستوى أقل من مستوى الإنسان .

مراجع الباب الأول

1. — Peters : Foundation of Educational Sociology.
2. — Mursell : Principles of Education.
3. — Morrison : Basic Principles of Education.

الباب الثاني

أغراض التربية وأهدافها

يمر الطفل — منذ ولادته إلى أن يصل إلى مرحلة الرجولة ، أو النضج التكويني — بأطوار مختلفة ، هي في الواقع أطوار إعداده . وكل جيل من الكبار يتعهده بما ركب فيه من غرائز المحافظة على البقاء : بقاء الفرد ، وبقاء الجنس — يتعهد أطفاله بالتربية ، لتحقيق غاية من الغايات ، أو عدداً منها . ولكن . . . من الذي يحدد هذه الغايات ؟ أهم الآباء ؟ أم الحكومات ؟ أم المصلحون الاجتماعيون والفلاسفة ؟ أم رجال الدين ؟ ، وما العوامل التي تؤثر في هذه الغايات أو الأهداف ، وتغيرها ؟

لا شك في أن التربية بدأت بظهور الإنسان ، وشعوره بكيانه ، باعتباره فرداً في مجتمع ، كالأسرة أو القبيلة مثلاً . وكانت غايتها أن يعلم الكبار الصغار سبل العيش والسلوك في حياتهم البدائية . ونستطيع أن نفترض عهداً سبق لإنشاء المدرسة ، باعتبارها عاملاً مقصوداً من عوامل التربية ، كان فيه الأطفال يتعلمون — أو يربون — بطريق التقليد والمشاركة العملية فيما يقوم به الكبار من أعمال ؛ لسد حاجاتهم في الحياة . فكانت البنت تساعد أمها ، وبهذه الطريقة تعلمت ما كانت تعمله ، وبهذه الطريقة العرضية عرفت شئون المنزل الضرورية للحياة البدائية . أما الصبي فقد كان يلاحظ ما يقوم به الكبار ؛ من الصيد في الغابة ، أو صيد السمك ، ومن محاربة العدو . وتعلم بهذه الصورة أساليب الحياة عندهم . وكان يشاهد الطقوس القبلية ، حتى إذا جاء الوقت المناسب أشركه الكبار معهم في تأدية هذه الطقوس . وكان عند ما يقدم الصبي إلى الاشتراك في الطقوس ، يقام حفل خاص احتفاء بهذا العمل . وبذلك يصبح الغلام عضواً في هذه الطقوس القبلية . وصار الاحتفاء بالغلام في هذه المناسبة مصحوباً ببعض التعاليم والتوجيهات ، التي تتصل بحياة القبيلة ، وعاداتها ، ونظامها ، وتفكيرها .

وكان يروى للغلام في مثل هذه الحفلات بعض الأساطير والتقاليد الخرافية . ومن هنا تبدأ نواة ما نسميه الآن بالمدرسة ^(١) .

وهنا نقف لتفهم الغرض من هذه التربية البدائية :

إن القبيةة — أو الأسرة — لم يكن لها غرض تربوى واضح محدد ، مصحوب بوعى منها ، وشعور خاص ، وإنما كانت تربي الطفل بدافع تلقائى طبيعى ليأخذ عنها أساليب الحياة العملية ، ويتشرب تقاليدها ، ونظرتها للحياة ، حتى يصير عضواً فيها ، كما صاروا هم . فلم تكن للتربية إذاً فلسفة مثالية وراء الغرض العملى المباشر ، ولكنها كانت تربية عملية ، تعد الطفل للحياة العملية ، فهى إعداد للحياة ، وحياة معاً ، وهى عملية تتضمن الهدف فى خلالها

This education was not only close to life — it was in very fact part and parcel of living.

والواقع أن الناس كانوا يتلقون نصيبتهم من التربية ، قبل أن تعرف المدارس بمعناها الحديث . والتاريخ يشهد بأن أشعار "هوميرو" ألقت ، ونقلت من جيل إلى جيل ، ومن جماعة إلى جماعة ؛ قبل أن تسجل ، ويتعلمها النشء فى المدارس . فهل نقول : إن هذه الثقافة الأدبية ، التى تأثر بها الإغريق فى قديم العصور ، لا تدخل ضمن عوامل التربية ؟ وهل نقول : إن هذه التربية غير المدرسية ، كانت خلواً من غرض وهدف ؟ . لقد كان العرب فى جاهليتهم لا يعرفون المدارس ومع هذا فقد كانت لهم ثقافتهم ، وعلومهم ، وحضارتهم ، وآدابهم ، التى وصلت إلينا . فهل يقال : إن التربية لم تعرف عند عرب الجاهلية ؛ لعدم ظهور المدارس عندهم ؟ أو نقول : إن التربية قد وجدت ، وإن القوم كانوا يربون أبناءهم ، وكان الكبار منهم — حين يربون الصغار — يرمون إلى هدف ؛ قد يكون واضحاً فى أذهانهم ، وقد يكون غير واضح ، وقد يكون هدفاً يحقق المثل الأعلى للقبيةة أو الجماعة التى ينتمى إليها الفرد ، أو يحقق المثل الأعلى عند والدين فقط ؟ كلاهما ممكن ! ! وما يجب أن نستنبطه هو أن التربية وجدت بوجود الإنسان ، وأنها كانت ذات هدف ، وأن هذا الهدف ، أو هذه الأهداف

(١) انظر ص ٥٣ ٥٤ من كتاب

"Education For changing civilization, by W.H. Kilpatrick."

كان خاضعاً — من حيث إمكان تحقيقه ، واتخاذ الوسائل له — لعوامل مختلفة ؛ طبيعية ، واجتماعية . وأن هذا الهدف قد تغير من مكان إلى مكان ، ومن زمان إلى زمان ؛ وفقاً لهذه العوامل . نعم هو كذلك وها نحن أولاء نذكر هذه العوامل :

العوامل التي تؤثر في نوع التربية وأغراضها

ذكرنا أن التربية قد ظهرت بظهور الإنسان وأنها كانت ملازمة له ، بحكم أنها كانت ضرورية لوجوده ، في أى صورة من صور الإنسانية الراقية ، أو البدائية . وإذا نظرنا إلى أى جماعة — أو أمة — وجدنا أن تطور التربية فيها ، بوسائلها وأهدافها ، إنما هو مظهر من مظاهر التطور الاجتماعى لهذه الأمة . ونقصم بالتطور الاجتماعى كل ما يؤثر في حياة المجتمع ، ونظام معيشتة ، اقتصادياً كان ، أو سياسياً ، أو دينياً أو إدارياً . وعلى هذا يصح القول : بأن من العوامل التي تؤثر في أغراض التربية :

١ — التغير الاجتماعى :

والثابت أن التغير الاجتماعى في أية أمة يكون نتيجة لأحد عاملين أولهما معاً : العامل الأول داخلى ، وهو ما يحدث في الأمة من تطور تدريجى في نظم الحكم ، والقوانين ، وعلاقة أفراد الأسرة بعضهم ببعض ، وعلاقة الفرد بالفرد ، وقواعد الأخلاق ، والمبادئ الاقتصادية والدينية إلخ . وقد يكون هذا التطور فجائياً ؛ نتيجة لظهور مصلح عظيم يثور على القائم من التقاليد والنظم ، ويحدث تغييرات جوهرية كما حدث بظهور الإسلام وانتشاره في العالم ، وكما حدث في مصر الحديثة نتيجة لثورة يوليو ١٩٥٢ مما أحدث انقلاباً جوهرياً في حياة الأمم التي ذاع الإسلام فيها وفي حياة الأمة المصرية

ونتيجة هذا الانقلاب تغير في أهداف التربية ، يظهر لمن يدرس تاريخ الأمتين . وكما حدث في روسيا بظهور النظام البلشوى ، والقضاء على ما سبقه من نظام . وكما حدث أيضاً في ألمانيا النازية ، وإيطاليا الفاشية . ومن يدرس الحياة العلمية والثقافية لهذه الأمم الثلاث ؛ سواء ما كان يدرس في المدارس ، وما كان يشيع بين الجمهور خارج المدارس — يجد أن لها طابعاً خاصاً ، هو صورة لهذا التغير

الاجتماعى السياسى . ومعنى هذا أن تربية النشء وفقاً لهذه النظم الاجتماعية السياسية الحديثة ترمى إلى تكوينه ، ليعيش فى نظام اجتماعى خاص ، يخالف ما سبقه من نظم ، أى أن غرض التربية قد تأثر بما طرأ من تغير فى النظام الاجتماعى .

والعامل الثانى : خارجى : وهو ما يحدث فى الأمة من تغير اجتماعى ، نتيجة صلاتها بغيرها من الأمم الأخرى . فصر قبل أن يدخلها الفرنسيون لم تكن تعرف الصحف ، ولا الأساليب الحديثة فى العلوم . ولوأقام بها الفرنسيون طويلاً لأثروا فى صحافتها تأثيراً واضحاً ، ولأثروا — أيضاً — فى لون التربية عند المصريين ، وفى أهدافها . ولم لا ، وقد كان لصلوة مصر بأوروبا منذ أول القرن التاسع عشر الميلادى إلى الآن أثر قوى فى تغيير مناهج التعليم ، وطرق التدريس .

ومصر التى كانت — فى عهد الاحتلال — قوية الصلة بإنجلترا ، وبالثقافة الإنجليزية تأثرت فى نظمها الاجتماعية ، والتربية خاصة ، بما نتج عن هذه الصلة . ولما تخلصت مصر من نظام الملكية والإقطاع حدث بها تطور اجتماعى واضح فى اقتصادها ، وإدارتها وسياستها الخارجية ، وكان لهذا كله أثر فى تغير أغراض التربية . وكان لظهور جامعة الدول العربية أثره فى أن اتجه رجال التربية فى الدول العربية إلى تقريب ثقافات هذه الدول ، وعقد المؤتمرات للتشاور فى المناهج والأهداف وجعل قدر منها مشتركاً بينها ، وتقريب ما لها من أهداف تربوية ^(١) هذا ، ومن الواضح أن العاملين : الداخلى ، والخارجى ، كلاهما مؤثر فى الآخر متأثر به . نعم إن التربية المدرسية تؤثر فى تطور المجتمع ، وهى عامل مؤثر فى حياته ، غير أن التربية عادة تتكيف لتلبى حاجات المجتمع . فى القرن التاسع عشر لما نشطت الصناعة والتجارة وقويت المنافسة بين الدول الأوروبية الصناعية ، رأت الحكومات ضرورة إدخال العلوم الطبيعية فى المدارس وجعلها جزءاً من المنهج ، حتى يعرف المتعلم من مبادئها ما يمكنه من تطبيقها عند ما يبدأ حياته العملية فى المصنع أو المتجر .

ومن الملاحظ فى مصر ما نتج عن انتشار الطيران ، والسيما ، والصناعات

(١) كان أول مؤتمر ثقافى عقد ببلنات فى صيف سنة ١٩٤٧ مثلاً لجميع الأمم العربية الأعضاء فى الجامعة . وكان من أهدافه : التقريب بين مناهج الدراسة ، وتحديد قدر مشترك من المعارف ، فى الأدب والتاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية — بين العرب .

المختلفة ، من ظهور مدارس جديدة فنية ، لإعداد رجال لهذا النوع الجديد من مظاهر الحياة الاقتصادية ، ومن إدخال دراسات ابتدائية لهذه الأضراب من الحضارة في بعض معاهد التعليم غير الفنية .

٢ - سلطة الهيئات التي تشرف على التربية :

إن عوامل التربية المقصودة^(١) - كالمدرسة ، والمعبد ، والأسرة - خاضعة لسلطة هيئات تنظمها وتشرف عليها ، كالحكومة ، ورجال الدين ، وكبار الأسرة . ولكل هيئة من هذه الهيئات نفوذها في تكييف مناهج الدراسة ، وأساليبها ، وأهدافها .

ففي الولايات المتحدة مثلاً ، حيث اللامركزية التعليمية وحيث تنتخب مجالس للتعليم تشرف على إدارة المدارس - نجد التربية المدرسية تتكيف وفقاً لرغبات الشعب ، ممثلة في الناخبين وأعضاء المجالس . أى أن أهداف التربية خاصة لرأى الشعب الحر . بينما نجد في بلاد أخرى أن سلطة الحكومة غير الديمقراطية هي التي تحدد الأهداف من التربية ، كما هي الحال في الدول الديكتاتورية .

وكان التعليم الدينى في المدارس الفرنسية قبل الثورة حتماً في كل المدارس ، فلما ألغى دين الدولة الرسمي ، لم يعد التعليم الدينى إجبارياً ، وصار هدف التربية الرسمي خالياً من العنصر الدينى ، اللهم إلا المدارس الطائفية كمدراس الجزويت مثلاً . وكان في مصر - ولا يزال - نوعان من التربية : التربية الدينية ، والتربية المدنية ، ولكل منهما هدفه . ولازلنا نشاهد الصراع بين هذين التوعين من التربية ، ومحاولة أحدهما الطغيان على الآخر ، ولو ضعف سلطان رجال الدين بمصر لتغير الهدف التربوى العام في الدولة ، أو لقربت المسافة بين الهدفين .

٣ - الغايات التربوية المثلث قد لا تتحقق في الواقع :

وليس من الضروري أن نجد اتفاقاً في الغاية الإنسانية المثلث في التربية والغاية الواقعية فعلاً ، تلك التي تضعها الحكومة ، أو أى هيئة أخرى من الهيئات المشرفة على التربية . فقد تحتاج الدولة إلى الجندى ، فتوجه التربية في مدارسها إلى هدف

(١) سشرح - فيما بعد - المراد بعبارة : التربية المقصودة ، راجع « الباب الثالث :

عوامل التربية » .

عسكري حرنى ، ونهمل بعض النواحي الأخرى الخلقية مثلاً . وقد تعنى الدولة بالإعداد المهني في الصناعة ، أو الزراعة ، أو التجارة ، وتهمل الناحية الثقافية عند الفرد ، أو الناحية الاجتماعية ؛ فيخرج الشاب إلى الحياة العملية أعزل من السلاح الضروري لهما . وقد عنيت التربية الإسبرطية بتكوين الجندي القوى الماهر ، الصبور ، الخاف ، وأهملت التربية العقلية . وكانت ظروف إسبرطة تحتاج إلى هذا النوع من التربية .

ومعنى هذا أن الناحية التربوية القائمة بالفعل قد لا تكون هي التي تدعو إليها التربية المثالية في هذه الدولة ؛ إما بسبب جهل الهيئة المهيمنة على التربية ، أو لسبب خاص تريده هذه الهيئة .

٤ - الإصلاح التربوي متأخر - غالباً - عن الاستعداد الاجتماعي :

والسبب في هذا أن رجال الإصلاح الاجتماعي قد لا يكونون المشرفين على التربية : فلا يستطيعون إحداث الإصلاح التربوي الذي يريدونه ، أو قد يكونون منصرفين إلى الإصلاح الاجتماعي العملي ، فلا يجدون من جهودهم ووقتهم ، ما يمكنهم من تغيير المناهج ، وأساليب التعليم بالمعاهد . أو قد يجدون من المشرفين على التربية مقاومة لأرائهم الإصلاحية . مثال ذلك : ما نادى به قاسم أمين من وجوب تعليم المرأة ، وتأخر التربية النسوية في مصر في عهده ، وما نادى به الشيخ محمد عبده من وجوب إصلاح التعليم الأزهرى ، ومقاومته في ذلك الوقت ، وما ينادى به بعض المربين من ضرورة توحيد المرحلة الأولى التعليم ، وعدم تحقيق هذا النداء حتى وقت قريب .

من أجل هذه العوامل السابقة نجد نوعين من أغراض التربية :

- (أ) نوع قائم فعلاً ، وهو الذى يعمل المجتمع وسلطات التعليم على تحقيقه
- (ب) ونوع مثالى ، وهو الذى ينادى به المصلحون في كل عصر من العصور ولم يتحقق بعد .

تطور أغراض التربية

١ - أغراض التربية من الناحية العملية الواقعية

ذكرنا أن أغراض التربية في أى جماعة ، إنما يمكن معرفتها من الحياة الاجتماعية لهذه الجماعة ، ومن العامل أو العنصر الذى له السلطان في حياة هذه

الجماعة ، كالدولة أو رجال الدين ، أو الأسرة . وذكرنا ، أيضاً ، أن الغرض القائم فعلاً ، قد يختلف عن الغرض المثالي الفلسفي ، فقد يظهر في عهد من العهود مصلح اجتماعي ، أو فيلسوف له رأى في التربية وأغراضها المثلى ، فيعلن هذا الرأى ، ويكون رأيه هذا نظرياً ، ما لم يجد في الحياة تطبيقاً عملياً .

والذى يدرس تاريخ العالم الثقافى والاجتماعى يجد أغراض التربية الواقعية ، قد اختلفت من مكان إلى مكان ، ومن عهد إلى عهد ، بل في الجماعة الواحدة من طبقة إلى طبقة . وما هى ذى بعض الأمثلة :

في الصين : إن غرض التربية القديمة عند الصينيين هو « إعداد القادة بتزويدهم بالمعارف القديمة التى تتصل بنظام المجتمع ، وصلات أفرادهم بعضهم ببعض ، وإعداد كل أفراد الشعب ليكون سلوكهم حسناً في جميع أعمالهم وفي جميع ما يزاوون في حياتهم » . ومعنى هذا أن التربية عندهم كانت تعنى ^(١) بالناحية الخلقية الاجتماعية ، وفقاً لتقاليدهم القديمة التى احتوتها كتب الديانة الكنفوشية وكانت غاية التربية للقادة غيرها لجميع أفراد الشعب .

في مصر : وكانت التربية في مصر القديمة ، مقصورة على إعداد طبقة الأرستقراط من الكهنة ، وفهم القضاة ، والأطباء ، والمهندسون ، والكتاب ، وجباة الضرائب والجنود . فكان غرضها إذن « دنيوياً دينياً » فالديوى تخريج المتعلمين في الفنون المختلفة ، مما يضمن لهم المعيشة الراضية . والدينى هو العمل على محبة الآلهة في الآخرة ؛ بالتعبد والتقرب إليهم » .

في إسبرطة : وكانت التربية عند إسبرطة ، وفقاً على الأحرار ^(٢) ، والغرض منها « إعداد الرجل قوى الجنان في المعارك ، فصيح اللسان في المجالس » . وكان هذا الغرض ضرورياً بحكم الحياة في إسبرطة .

في أثينا : أما في أثينا فقد اختلفت الحياة الاجتماعية عنها في إسبرطة ، فكان الغرض من التربية فيها « إعداد الفرد لذاته ؛ ليصل إلى درجة الكمال . The excellence of man as a man . ويشمل هذا الغرض القدرة على ضبط النفس .

(١) ص ١٧ من كتاب تاريخ التربية لمرو .

(٢) ص ٨ الجزء ٧ من دائرة المعارف للمدرسين نشرها لورى .

والاعتدال في السلوك ، وازتان القوى الجسمية والعقلية ، وانسجام الخلق وجماله ، قولاً وعملاً » . ويقول برتراند رسل : « إن التربية الصينية التقليدية^(١) كانت كبيرة الشبه من بعض النواحي بنظيرتها في أثينا في أعز أيامها : كان الصبية الأثينيون يحملون على حفظ هومر عن ظهر قلب من أوله إلى آخره ، وكذلك كان الصبية الصينيون يحملون على حفظ المأثورات الكنفوشية . وكان الأثينيون يعلمون نوعاً من احترام الآلهة ، يقوم على المحافظة على المظاهر ، ولا يضع حاجزاً في طريق النظر الفكري الحر . وكذلك كان الصينيون يقيمون طقوساً خاصة ، تتصل بتقديس الأسلاف ، من غير أن يجبروا بحال على اعتقاد ما كان منظوياً في تلك الطقوس .

الكنيسة الكاثوليكية : وكان الغرض العملي عند رجال الكنيسة الكاثوليكية ، في القرون الوسطى ، هو « إماتة الشهوات ، وإهمال الجسم ، حتى تستق الروح ، وتتجو من عذاب جهنم ، وسيلة ذلك : الطهارة والفقر والطاعة^(٢) » . وقد تكونت بأوروبا في القرون التي بين التاسع والسادس عشر الميلادي طبقة الفرسان . وكانت هي طبقة الأرستقراط ، ولها تربية خاصة^(٣) ترمي إلى « تكوين الشجاعة والمغامرة ، تنفيذاً للقوانين ، وإلى تمجيد روح الحرية ، والعقيدة الصالحة والإيثار ، ورقة المعاملة ، ولا سيما مع السيدات » ، فهذا النوع من التربية خاص طبقة بعينها ، كانت لها أغراض غير تلك التي سادت بين الجمهور .

في الإسلام : وكانت أغراض التربية الإسلامية تتلخص في الآية الكريمة : « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ، ولا تنس نصيبك من الدنيا » فكانت إذن أغراضاً لإرضاء الله ، ولكسب العيش .

عند الجزويت : وكانت أغراض التربية عند الجزويت^(٤) : « السمو بالروح عن طريق المعرفة الدينية ، ونشر العقيدة الكاثوليكية بين الناس ،

(١) ص ٣٩ من كتاب On Education وص ٢٩ من ترجمة هذا الكتاب للكرداني والفغراوى.

(٢) الجزء السابع من دائرة المعارف للمدرسين ، نشرها « لورى » .

(٣) ص ٢٨٨ من كتاب تاريخ التربية لمرو .

(٤) مؤسس هذا المذهب هو « إيجنتيوس ليولا » أحد فرسان أسبانيا .

والرياضة الروحية ، وعمل الخير ، ولا سيما بتعليم الشبان والجهلاء الديانة المسيحية » .

وفي القرون : ١٦ ، ١٧ ، ١٨ كان الغرض السائد المهم للتربية في أوروبا^(١) :
 "To develop the religious beliefs & practices and the ecclesiastical interests of the child, for upon these depended his eternal welfare".

وهكذا نجد أغراض التربية قد تغيرت من عصر إلى عصر ، ومن جماعة إلى جماعة ، بحسب العوامل المختلفة التي أشرنا إليها .

في اليابان الحديثة : وفي اليابان الحديثة^(٢) كان الغرض من التربية « تخريج موظفين مخلصين للدولة ، عن طريق تربية عواطفهم ، ونافعين لها عن طريق معارفهم التي تعلموها » . وكانت معاهدهم ومصانعهم ، ونظم الحياة عندهم ، ترمي إلى هذا الهدف ، هدف العظمة الوطنية .

الفاشية والبشافية : والفاشية والبشافية نوعان من الحكم فرضا على معاهد العلم بحكم قيام الحكومات التي تؤمن بهما . والغرض من التربية^(٣) عندهما هو : « إعداد الفرد ليكون جزءاً في نشاطه وعمله وإنتاجه — من نشاط الدولة وعملها وإنتاجها » وقد كانت هذه هي أهداف التربية أثناء الحرب الماضية ، عند كل الأمم المحاربة التي حولت المدارس إلى معسكرات لتتربى الجنود وإعدادهم لسفك الدماء .

وهكذا نجد في الأمة^(٤) الخاضعة لنظام السلطة المطلقة ، أن المدارس ، والجامعات والصحف ، والخطابة العامة والسينما ، والمسارح ، والإذاعة ، وكل هذه العوامل المختلفة في التربية ، توجه تربية النشء إلى الفناء في خدمة الدولة ، من أي نوع كانت الخدمة . فالغرض من التربية عندها إذن هو : « إعداد الفرد ليكون خادماً للدولة » .

هذه بعض أغراض التربية الواقعية العملية في بعض الجماعات البشرية

(١) ص ٤٠٨ من كتاب تاريخ التربية لمرو .

(٢) ص ٣١ من كتاب On Education لمؤلفه برتراند رسل

(٣) ص ٥ من كتاب :

Education for Citizenship, issued by Association For Education in Citizenship

(٤) ص ٣٢ من الجزء ٧ من دائرة المعارف للمدرسين .

والأهم اختلفت من عصر لعصر ومن مكان لآخر . وقد ذكرنا أن للمصنحين والفلاسفة بل لبعض الأفراد العاديين - آراء خاصة بأغراض التربية ؛ فلنتعرض هنا لبعضها .

ب - أغراض التربية من الناحية الفلسفية والنظرية

من أقدم الفلاسفة الذين عنوا بالتربية ، وكتبوا عنها أفلاطون ، الفيلسوف الإغريقي (٤٢٧ - ٣٤٧ ق.م) ، فقد كتب في جمهوريته عن النظام الذي يختاره للمدينة الفاضلة . وبين أن الغرض من التربية ^(١) هو « أن يصبح الفرد عضواً صالحاً في المجتمع » وعنده « أن تربية الفرد ليست غاية لذاتها ، وإنما هي غاية بالنسبة للغاية الكبرى ، وهي نجاح المجتمع وسعادته » . وهو يرى أن صلاح الفرد لا يكون إلا بمعرفة الخير ، وتقديره إياه . وعلى هذا فلا يكون الفرد عضواً صالحاً ^(٢) إلا إذا كان عارفاً بالخير ؛ لأن معرفة الخير فضيلة .

أما أرسطو (٣٨٤ - ٣٢٢ ق.م) فيرى أن الغرض ^(٣) من التربية هو « أولاً أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضروري ، في الحرب والسلام . وثانياً أن يقوم بما هو نبيل وخير من الأعمال ، وبذلك يصل الفرد إلى حالة السعادة » .

ويرى فيتورينو دافلتري Vittorino Da Feltre أشهر المربين بإيطاليا في عصر النهضة (١٣٧٨ - ١٤٤٦) أن الغرض من التربية « تنمية الفرد من جميع نواحيه : العقلية ، والخلقية ، والجسمية - لا لمهنة خاصة ، ولكن ليكون مواطناً ، صالحاً ، مفيداً لمجتمعه ، قادراً على أداء الواجب العام والخاص » . فهذا الغرض الذي نادى به فيتورينو منذ خمسة قرون شبيه بما ننادى نحن به في القرن العشرين ، من إعداد الفرد ، ليكون مواطناً صالحاً .

وكان فرنسيس بيكون Francis Bacon (١٥٦١ - ١٦٢٦) أحد الفلاسفة الإنجليز الذين كتبوا في : السياسة ، والدين ، والتاريخ ، والآداب ، والمنطق ، والفلسفة . وقد ظهر في عهد وصل فيه العلماء إلى بعض الكشوف العلمية ، مثل

(١) ص ١٣٢ من تاريخ التربية لمرو .

(٢) ص ٤٠ دائرة معارف المدرسين .

(٣) ص ٤٨٢ من تاريخ التربية لمرو .

كشوف غاليليو وغيره . فتأثر بأرائهم . وكان يرى أن التربية ليست غايتها أن تجعل الناشئين خبيرين بالعلوم عارفين لها ، بالطرق التقليدية القديمة ، طرق الرواية والفلسفة ؛ ولكن غاية التربية : أن تفتح أذهانهم ، وتوجههم إلى طريقة كسب العلوم ، حتى يستطيعوا الاستفادة منها ، متى أرادوا . وذلك بمنحهم الحرية العقلية التي تمكنهم من إدراك كل أنواع المعارف وتفهمها . فالغرض من التربية عنده « أن يعود الفرد طريقة الوصول إلى المعارف ، لا أن يجمع المعارف ، بأية طريقة كانت » . ولذلك يقال : إن يكون لم يعن بمسائل التربية وفلسفتها ، وإنما عني بطريقة كسب المعرفة ، التي هي من أهداف التربية ، فهو بها قد استخدم نوعاً جديداً من الأسلوب العلمى هو الاستقراء الذى — وإن كان معروفاً في عهد الإغريق — إلا أنه لم يكن شائع الاستعمال في عهده .

ومن الذين كتبوا في التربية وأغراضها كومنْيوس^(١) John Amos Comenius الذى ولد وعاش في مورافيا (١٥٩٢ - ١٦٧١) والذي كان ل تربيته وحياته الدينية أثر في آرائه التربوية ، وفي الغرض من التربية عنده . فقد كان يرى أن النهاية التي يرى إليها الإنسان « هي السعادة الأبدية عند الله » . وعلى هذا يجب أن يكون الغرض من التربية تحقيق هذه السعادة . ويكون ذلك بالتخلص من الرغبات الفطرية ، ومقاومة الغرائز والانفعالات ، وتزويد الفرد بالرياضة العقلية والخلقية التي توصله إلى هدفه ، وبقدرة الفرد على ضبط نفسه . ولا يكون هذا الضبط ممكناً إلا عن طريق المعرفة ؛ معرفة الفرد حقيقة نفسه ، ومعرفة كل شيء حوله . وعلى هذا أيضاً كان الغرض^(٢) من التربية عنده « تحصيل المعرفة والفضيلة ، والصلاح » . وهذا غرض شبيه بما كانت عليه التربية في الأزهر ، حتى عهده الأخيرة . أعنى « أن يصير المسلم عالماً ، فاضلاً ، صالحاً » ، ومن الطبيعي أن تكون أغراض التربية عند رجل ديني مثل كومنْيوس دينية أيضاً .

جاء جون لوك John Lock ، واشتغل بالتربية والفلسفة . وكان له رأى في التربية ، وكان من أنصار المذهب التهذيبى Disciplinary Education ، وهو يرى أن التربية لها أغراض ثلاثة :

فالتربية الجسمية ترى إلى تقوية الأبدان ونشاط الجسم ، والتربية العقلية

(١) الاسم بالعربية كومنْيوس .

(٢) ص ٤٨٢ ، ٤٨٣ تاريخ التربية لمزرو .

ترى إلى تزويد العقول بأنواع المعارف والعلوم . والتربية الخلقية ترى إلى غرس الفضيلة في النفوس . فهو إذن في فلسفته الخاصة بالتربية ، لا ينظر إلى قيمتها من حيث نشاط الإنسان في المجتمع وحياته ، وإنما من حيث أثر التربية في قوى الإنسان الجسمية ، والعقلية ، وتكوين الفضيلة في ذاتها .

وفي القرن الثامن عشر ظهر في أوروبا حركة تربوية ، تسمى « الحركة الطبيعية » . وكانت تدعو إلى أخذ الطفل بما يوافق ميوله ، وطبائعه ، وتشجيع غرائزه ، وإفساح المجال لنموها ، وكذلك العمل على تقوية صلة النشء بالطبيعة . وكان جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau ، (١٧١٢ — ١٧٨٨) زعيم هذه الحركة . وهو الذى نقل مركز اهتمام التربية إلى طبيعة الطفل وميوله ، وهو يقول « لا بد للمربي من محاربة إحدى ناحيتين : طبيعة الطفل ، أو النظم الاجتماعية ولأن يضحي بالثانية خير له من أن يضحي بالأولى » .

فالغرض من التربية عنده هو تكوين رجال كاملين ، لا تكوين مجرد أعضاء في المجتمع .

ومن رجال التربية في القرن الثامن عشر والتاسع عشر بستالوتزى Pestalozzi (١٧٤٦ — ١٨٢٧) وكان رأيه : أن الغرض من التربية ، هو إعداد بنى الإنسان للقيام بواجباتهم المختلفة في الحياة . فهو إذن يهدف إلى غرض عملى اجتماعى ، يجمع بين إعداد الفرد ، وبين حاجاته في المجتمع الذى يعيش فيه .

وإذا انتقلنا إلى القرن التاسع عشر ، وجدنا من أشهر المربين : هربرت سبنسر الإنجليزى Herbert Spencer (١٨٢٠ — ١٩٠٣) ، وكان يرى أن الغرض من التربية هو الإعداد للحياة "Education is a preparation for life" ، فيقول ، إن وظيفة التربية هى إعدادنا للحياة الكاملة "To prepare us for complete living is the function which education has to discharge"

ونحن نعرف أن التربية في عصره كانت مقصورة على عدد محدود من الناس ، هم الخاصة . وكانت تقليدية شكلية ، وسائلها الكتب والمعارف المستمدة من الفلسفة الإغريقية واللاتينية . وقد شرح رأيه في الحياة الكاملة ، بأنها الحياة التى تتوافر في خمس وظائف تقوم بها التربية ، عن طريق إعداد المرء بخمسة أنواع من المعارف هى :

- ١ - المعارف الضرورية للمحافظة على حياة الفرد ، وعلى صحته .
- ٢ - المعارف الضرورية لكسب العيش وجعل الفرد قادراً من الناحية الاقتصادية.
- ٣ - المعارف الضرورية لتربية الأسرة .
- ٤ - المعارف الضرورية للمواطن الصالح ؛ لأن الفرد عضوفى جماعة من الجماعات ، له حقوقه ، وعليه واجبات نحوها .
- ٥ - المعارف التى تمكن من استخدام وقت الفراغ استخداماً مفيداً . وقد وجه إلى رأى سبنسر هذا نقد منه :

(أ) أنه وجه عناية كبيرة إلى المعارف الخضة ، وإلى التعلم باعتباره وسيلة صالحة للتربية ، ولتكوين الخلق . وعيب ذلك أنه يهتم بالناحية العلمية الخضة ، ويهمل الناحية الوجدانية ناحية العواطف والغرائز ، فعرفة قوانين الصحة - مثلاً - لا تضمن دائماً تطبيقها .

(ب) وأنه يرى تعليم المواد بحسب أهميتها ، من حيث فائدتها للإنسان ، وتحقيقها لأغراض التربية . فهو يبدأ بالفسيولوجيا ، والصحة ، والطبيعة ، والكيمياء ، ثم العلوم والفنون العدلية التى تؤدى إلى كسب العيش ، وتأتى فى الآخر العلوم الاجتماعية كالآداب وعلوم الجمال واللغات . وهذا ترتيب قد يبدو منطقياً ولكنه لا يتمشى مع نمو الطفل وحاجاته .

(ج) أنه عنى عناية زائدة بالفائدة المادية للمعارف ، فهو يضحى بالشئ السامى وهو الثقافة ، من أجل الشئ الوضع وهو المادة . ولكن هذا النقد غير صحيح^(١) لأن سبنسر لم يهمل التربية الثقافية ، فقد طلبها لوقت الفراغ .

(د) أن المعرفة فى ذاتها ليست قوة ، وإنما القوة فى تطبيقها واستخدامها ، ولهذا يؤخذ عليه قوله : إن التربية إعداد للحياة ، وليست الحياة نفسها تلك هى أوجه النقد التى وجهت لأغراض التربية ووسائلها عند سبنسر .

(١) تاريخ التربية لمرو .

ولذلك لما جاء «جون ديوى» John Dewey المربي الأمريكى الشهير قال :
 "Education is not a preparation for life, but Education is life itself."
 فهو يرى إذن أن التربية فى ذاتها جزء من الحياة ، وليست الحياة شيئاً غيرها .
 فكل مرحلة من مراحل نمو الطفل ، وتربيته ، تكون جزءاً من حياته . وإذن
 ففرض التربية ، وهدفها ، ليس شيئاً خارجاً عنها ، وإنما هو فيها : فالطفل
 يربى بالعمل والتجربة ، وتنمية مواهبه ، وميوله ، وقدراته ، وتشجيع نشاطه .
 وهو فى هذه الحياة يحيا ويعيش . وعلى هذا « فالتربية عنده هى الحياة عينها » ،
 ولذلك ينادى بضرورة جعل المدرسة جزءاً من الحياة ، بمعنى أن الطفل يعمل
 فى داخلها ما يعمل لو كان خارجها .

وقد سبق روسو الفرنسى ديوى الأمريكى إلى القول بضرورة اعتماد التربية
 على قوى الطفل وميوله الطبيعية ، لا أن تملئ عليه إملاء . فالطفل غرائز وميول ،
 هى حوافز له تدفعه ليفعل أشياء كثيرة متنوعة فى مراحل مختلفة ، والمدارس
 تنجح فى ناحية تخالف طبيعة الطفل : فهى تأخذ المعارف المتجمعة من تراث
 الأجيال السابقة ، المعارف التى لا صلة لها بنمو الطفل ، وتكرهه على تحصيلها ،
 بدلا من أن توجهه لكشف ما يميل إلى كشفه ومعرفته . وفى هذا المعنى يقول
 جون ديوى :

"The school must represent present life as real & vital to the child as
 that which he carries on in the home, in the neighbourhood, or in the
 play ground."

وقد اتضح لنا بعد عرض هذه الأغراض الفلسفية من التربية أنه نشأ
 فى كل عصر مفكرون مصلحون لم ترضهم الأغراض العملية السائدة فى عصرهم ،
 فحاولوا تغييرها ، وأعلنوا رأيهم فيها . ومن هؤلاء المفكرين المصلحين من نجح
 فى التأثير على اتجاهات التربية وأهدافها فى عصره ، ومنهم من لم تخرج آراؤه
 عن حيز الفلسفة . ومنذ بستانوتزى أخذت التربية اتجاهات تطبيقياً . وصار
 المفكرون من المربين يعمدون إلى تطبيق نظرياتهم وآرائهم . وقد وجدت التربية
 فى أمريكا ميداناً متسعاً للتجربة . ونشأت مدارس تربوية كثيرة من أهمها
 مدرسة جون ديوى .

ومن كل ما تقدم من آراء فى التربية وأهدافها نستطيع أن نستخلص : أن

التربية عملية تغيير أو تكييف ، ونمو مستمر في الفرد ، وأنها تعمل دائماً على إيجاد التوازن بينه وبين البيئة التي يعيش فيها . فهي إذاً تغيير يقوم الفرد ببعده لمكانة في المجتمع في كل لحظة من لحظات حياته . ومن هذا نفهم معنى ما يقال من أن التربية وظيفتين ، أو غرضين : وظيفة فردية ، ووظيفة اجتماعية .

الفردية : هي مساعدة الفرد لينمو نمواً صحيحاً كاملاً ، بحسب قواه الطبيعية . والاجتماعية : هي جعل هذا النمو بحيث يجعل الفرد عضواً صالحاً في المجتمع الذي يعيش فيه . وهذا ما قصده جون ديوى بقوله ^(١) :

“The Educational process has two sides : one psychological and one sociological and neither can be subordinated to the other, or neglected without evil results following”.

وبعد فقد عرضنا الآن لأغراض التربية الفلسفية في العصور المختلفة ، منذ فلاسفة اليونان إلى فلاسفة القرن العشرين ، وقد صار اتجاه التربية الآن في العالم ، وهدفها ، هو إعداد الفرد إعداداً مناسباً لقواه ، ومواهبه ، حتى يصير عضواً صالحاً في المجتمع . “Education for Citizenship” : ولنقدم للقارئ الآن دراسة لبعض أغراض التربية .

عرض وتحليل لبعض أغراض التربية

إن الغرض من التربية هو الذي يحدد للمربي طريق السير ووضع النظام العام للتعليم واختيار مواد . فجدير بنا أن نعرض هنا باختصار الأغراض المختلفة التي دعا إليها بعض المربين وأن نحللها كي يتضح لنا السبيل .

أولاً — كسب الرزق Bread & Butter Aim

حقيقة أن التعليم قد يمكن الفرد من كسب رزقه ، وربما كان غرض فريق عظيم من الآباء من إرسال أبنائهم إلى المدارس أن يتزودوا من العلوم بما يستطيعون به أن يكسبوا الرزق ويشغلوا بعمل ينتفعون به .

وإن أظهر ما يميز هذا الغرض أنه محدود واضح ، لكنه مادي محض وأثره عظيم في صرف الإنسان عن كثير من وجوه التهذيب والتربية العقلية ، والوقوف

بمبولة عند حد المادة وعبادتها ، فيحتقر ما عدا السعى وراءها ، ويصبح ضعيف التصرف قصير النظر جامداً على طرق معروفة في كسب المال لا يحيد عنها ولا يعمل على ترقيتها . وقد يكون المجال أمامه واسعاً لو أنه كان قوى المواهب ذا قدرة على الافتتان .

والمنادون بهذا الغرض لا يوجهون اهتمامهم إلا للعلوم ذات الأثر المباشر في الحياة المادية العملية . وهم يهتمون بالصناعة والهندسة العملية . فهي في رأيهم أفضل من التاريخ والحقوق الوطنية والأدب وغير ذلك .

ولكن التربية إذا جعلت أهم أغراضها كسب العيش جرت على الفرد وعلى الأمة شروراً كبيرة . ذلك لأن كسب العيش ليس كل شيء في الحياة ، فإنا لا ندري ما مصير الطفل ومستقبله في الحياة حتى نعهده من المبدأ لإعداداً خاصاً ونهمل تثقيف عقله تثقيفاً تاماً ولأن تحقيق هذا الغرض فقط يبرر كل وسيلة . على أن هناك نواحي في الحياة لا بد من العناية بها ، ولا بد من أن يهتم بها رجال التربية ، وهي ساعات الفراغ وطريق قضائها . ولا تقل هذه في الفائدة عن ساعات العمل . فإن وقت الفراغ ميدان عظيم للتربية والتعليم والتهديب ، وتكوين الفرد تكويناً نافعاً ، وإمداده بما لا يستطيع معرفته في الحياة الدراسية . وإن من لا يحسن في حياته إلا أن يكسب المال ويشغل كالألات الصماء لا يكون له نصيب كبير في الفطنة والعقل والمقدرة والخلق الصحيح .

ومما يحملنا على الشك كذلك في جعل الغرض الأسمى للتربية هو كسب العيش أنه أولاً : قد يستطيع الناس أن يحققوا هذا الغرض من الحياة دون الاحتياج إلى المدارس . ونتيجة لهذا أن المدارس قد توجه مجهوداتها لتحقيق أغراض أخرى أسمى وأفضل . ثانياً : أن الأشياء التي تعمل لأجل كسب العيش ليست من المنفعة كذلك التي تعمل لأغراض أخرى .

فحصر الطفل في طريق محدود في الحياة ليس صواباً . والذوق السليم يوحى إلينا بأن الغرض من التربية ليس تهيئة الناس لكسب العيش ، بل الغرض منها جعلهم أهلاً للحياة . وإعدادهم لكسب العيش هو على أي حال جزء من الغرض الذي يرى إلى جعلهم أهلاً للحياة .

فكسب العيش والمال إذن غرض ناقص لا يصلح وحده غاية للتربية .

ثانياً - الحصول على المعرفة

وهذا الغرض تقيض الغرض السابق . فالأول يمثل الوجهة العملية من الحياة ، والثاني يمثل الناحية المثالية . والأول مادي عملي شعاره السعي والكفاح والثاني أدبي نظري شعاره البحث عن الحقائق .

وفى هذا الغرض يتجلى المثل الأعلى للرجل الباحث ، والفيلسوف المنقب عن المعرفة . وهو المثل الأعلى فى نظر أفلاطون وأرسطو . وقد اهتم به « ملتون » ، « وكومينوس » ، « وبيكون » ، وقد وضع « ملتون » منهجه الغريب لأكاديميته على أساس هذا المثل الأعلى للمعلومات .

وهذان الغرضان - كسب العيش وغرض المعرفة - وإن تناقضا نظرياً يمكن تلاقيهما فى الجهة العملية . إذا لاحظنا أن القواعد العلمية أو أكثرها لها أثر عظيم فى الحياة المادية والعملية ، وأن المعلومات التى تتكون من الحقائق والقوانين والمبادئ قد حفظت وقدرت قيمتها تبعاً لنفعها .

على أن هذا الغرض لا يخلو من نقص أيضاً . والخطر هنا لا يكون فى طبيعة النتائج الموضوعية ، بل فى طبيعة الميول الباطنية . فإن الحرص على جمع الحقائق لذاتها شبيه بالحرص على جمع المال وكثره ، كل منهما يميل إلى أن ينمى فى الفرد تلك الحالة العقلية التى تكون فى البخيل .

ورب قائل يقول : إن جمع الحقائق وإدخالها لا يمنع المرء من أن يستخدمها فيما بعد فى حياته العملية . ولكننا نقول : إننا نخشى أن يفضل المرء على التفكير فى هذه الناحية ، وإن الحقائق لا تنفع إلا إذا استخدمت فى الحياة وظهرت آثارها ، وجمع الحقائق وإدخالها يحول بين الفرد وبين الانتفاع بها . فالتربية اليوم ليست قاصرة على المعرفة ولكنها تتضمن أيضاً العمل . حقيقة أن المعرفة جزء هام فى التربية ، والإنسان يمكنه أن يؤدى عمله فى الحياة كما يجب إذا كان لديه الكثير من المعلومات عن الحقائق التى يعمل فى دائرتها . هذا وإذا كان للمعرفة أن تنال مكانة ممتازة بين الأغراض العامة للتربية فيجب أن يكون الغرض الحقيقى من التربية هو المعرفة من أجل العمل ، وليس من أجل المعرفة فحسب .

وقد كان هذا الغرض منتشرًا في مدارسنا إلى عهد غير بعيد . وربما كان قوى الأثر فيها الآن . فإن التعلم فيها يتحول إلى استظهار الحقائق والتهاهما لاجتياز الامتحان ، وإحراز الشهادات . ولا غرابة أن ينتج عن ذلك خروج المتعلم بعد اجتياز الامتحان عاجزاً عن السير في الحياة العملية ، لا يرى في الحياة على كثرة سبلها ، واتساع موارد الرزق فيها ، إلا أبواباً مغلقة .

ولا نقصد من هذا أن نقلل من قيمة المعرفة أو من قدر العلم . فالعلم تراث الآباء والأجداد . ولكننا لا نراه الغرض الوحيد من التربية فربما كان سلاحاً للإضرار ووسيلة للتدمير .

ثالثاً - الغرض التثقيفي Culture Aim

وهنا نكتسب المعرفة لا من أجل المعرفة ، بل لأن التقاليد قد عملت على تنمية مستويات معينة من الثقافة . وهذا يتضمن اكتساب عناصر معينة من المعرفة ، واكتساب تجارب تقليدية خاصة . وليس من الضروري أن تفيد هذه الثقافة المرء لاستعمالها في مشاكل الحياة ، وإنما تكسب الفرد نفوذاً بين أقرانه . فمثلاً القدرة على قراءة اللغة اللاتينية كانت تعلّى كثيراً من قدر الطالب ، لأن المجتمع كان يعلى من شأن الحاصل عليها . ولقد كان ذلك من أهم أغراض التربية ، عند الإغريق فالمجتمع اليوناني في ذلك العصر القديم كان يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار وطبقة العبيد وكان على طبقة العبيد أن تقوم بفلاحة الأرض وبالأعمال المهنية . أما طبقة الأحرار فكانت تعيش على ما تنتجه طبقة العبيد ، ولم يكن لديها عمل ما . فاضطرت أن تنشئ المدارس لتكون بمثابة أنديّة لهم يقضون فيها وقت فراغهم من القراءة والتثقيف . وفي القرون الوسطى وعصر النهضة كان المذهب عند الغربيين هو ذلك الشخص الذي يجيد فلسفة أرسطو ويتمكن من قراءة آداب الإغريق واللاتين . فقبل أن تظهر اللغات الأوروبية في شكلها الحالي المنظم كان على الذي يريد أن ينال قسطاً من حكمة القرون الماضية وآدابها أن يلجأ إلى اللغة اللاتينية ، لأنها كانت لغة الثقافة في ذلك العصر .

على أن الكثير من الدراسات الثقافية قد يكون قليل النفع من الناحية

العملية . وقد لا يكون له تلك المنفعة في الوقت الحاضر . فالدراسات الثقافية — بعبارة أبسط — تمثل التجارب التي يتندر أن يطبقها الفرد في شئون الحياة ، وهي دراسات قد تمكن صاحبها من حسن قضاء وقت الفراغ . وفي هذا المعنى يقول شيشرون : إن الآداب وحى الشباب وبهجة الحياة وزينة المستقبل السعيد وسلوى الإنسان إذا ما دهمته الخطوب . هي نزهة لطيفة أثناء مراحل الدراسة ووسيلة محبوبة لقضاء أوقات الفراغ « فالآداب أصدق المصادر والمراجع وهي الحافز المنشط لتفكيرنا .

والآداب في نظر أرمس إحدى العناصر الحية الجوهرية في الثقافة الاجتماعية . وهي كفيلة بأن تجعل صاحبها مهذباً أنيساً حى الضمير منصفاً قادراً على القيام بمهام الأعمال السياسية والاجتماعية . وهي التي كانت تبرر وجود رجل التربية في ذلك العصر لأن عمله ومهنته كانت تنحصر في هذا الغرض . ولا زال للدراسات الثقافية مركزها الملحوظ في برامج الدراسة بالمدارس . وفي كثير من الحالات نجد لها الأهمية الأولى في تلك البرامج . والسبب الحقيقي لثبات تلك الدراسات الثقافية ، في مناهج المدارس الحالية ، هي أنها تمثل ذلك العون الثقافى الذى يجب أن يطبع به كل أديب ، لا سيما فى الأمم شديدة التمسك بالتقاليد . فهي تخلق من الفرد شخصاً مثقفاً *a gentleman* يتميز بطابع خاص فى التفكير ، وباستخدام عبارات معينة تميزه عن الغير .

رابعاً — النمو المنسجم لجميع قوى الإنسان

The harmonious development for all the powers and faculties of man.

وهذه الغاية تؤدي إلى إنتاج ذلك الشخص الذى يأخذ بنصيب ، ويعرف قدرًا معينًا من كل عمل ، ولكنه لا يتقن شيئاً ، وقد يحتاج المجتمع أحياناً لبعض أمثال هؤلاء ، ولكنه لا يحتاج إلى نظام من التعليم الغرض منه لإخراج قدر عظيم من هذا النوع . إن هذه الغاية تأتي بنتائج غريبة جداً حين يعمل بها . فهنا مقدرة طبيعية وعلى ذلك فن واجبنا تنميتها ، ولكن ليس هذا بصحيح . فوجود القدرة لا يكون سبباً كافياً لتنميتها ، ونحن إذا أخذنا بهذا الرأى فكل نسيج عضلى يجب أن يعمل ولا يبنى أن يسمح له بالاضمحلال عن طريق

عدم الاستعمال . ووجهة النظر هذه تهمل حقيقة بسيطة ، ألا وهى اختلاف ظروف الحياة فى الماضى والحاضر . فمثلا لا زال لدينا ميول تتصل بالظروف الجمعية ، وهى الميل لأن نلحق بأعدائنا أضرارا جسمية أو مادية ما دام هذا يرضينا ، دون مراعاة لحقوق غيرنا ، ولكننا نعمل كل جهدنا لكى نमित هذه الميول . وقد كان لهذه الغاية أيضاً اتجاه خاطئ بزيادة اهتمامها « بالتمرين الحسى » ، وخصوصاً الحواس الدنيا ، التى لا يمكن أن تعتبرها على شىء عظيم من الدقة عند الإنسان . فحاسة السمع مثلا قد اضمحلت الآن لدينا وذلك لأننا لسنا فى حاجة إليها فى ظروفنا الحديثة ، وبما لاشك فيه أن حاسة الشم الحادة كانت ذات قيمة قصوى فى وقت ما من تطور الجنس ولكن مهمتها قد حل محلها عوامل أخرى مثل حدة النظر والسمع إلى حد ما . وثمة حقيقة أخرى تقول بأن الذكاء العقلى فعال أكثر من مجرد حدة الحواس ، وحدة العقل تتضمن تركيزاً ، وإطالة لعامل الانتباه . فكل ما يتدخل فى هذا الانتباه يتدخل فى الكفاءة العقلية ؛ فحاسة الشم تشتت الانتباه . أو بعبارة أخرى تحصر الانتباه فيها . وأعظم مثل لذلك أن الرائحة القوية هى أكبر مثير لتشتيت الانتباه . وبما أن الذكاء يقوم بشىء من مهمة تلك الحاسة فليس من الضرورى إذن صرف وقت ونشاط لتنميتها .

ولا ننسى الإشارة إلى تنمية قوة الملاحظة ، وهى القدرة على ملاحظة الأشياء الصغيرة ، وخصوصاً الأشياء الخارجية التى نحصل المعلومات عنها عن طريق حاسة البصر . ويمكن تحسين هذه القوة للملاحظة الأشياء البسيطة فى البيئة المحيطة عن طريق التدريب . ولكن هذه أيضاً تعتمد على البيئة ، فالجيولوجى يلاحظ الاختلافات فى حفریات الأرض وتركيب الصخور ، والرجل الفنان يلاحظ الاختلافات المتنوعة فى اللون وتدرج الألوان وتداخلها بعضها فى بعض . إلخ . فكل من هذه القدرات ذات قيمة لصاحبها . وكل سينمى مقدرة الخاصة فى أثناء تمرينه على عمله . أما الرجل العادى فإن عادة ملاحظته كل شىء صغير فى بيته لاشك ستكون نعمة . فالإنسان قد اكتسب بالتدريب القدرة على تركيز الانتباه فى شىء ، وإهماله ما ليس له علاقة بموضوع انتباهه . فإذا كانت الطبيعة قد حذفت كل ما من شأنه أن يشتت الانتباه فلماذا نعمل نحن على تنميتها ؟

وإن نظرة تحليلية إلى هذا الغرض تربينا أنه يؤكد تأكيداً زائداً جداً كل ما يتعلق بالفرد . فأنصاره لم يقصدوا فكرة وهو تقوية الذاتية في جو اجتماعي . زد على ذلك أن كفاءات الأفراد تختلف باختلاف المجتمعات . وإذا نحن اتخذنا من هذه الغاية هدفاً للتربية نكون في حاجة إلى أنواع متعددة من التربية . وهذا يتنافى مع المبدأ الذي ينادى بضرورة وجود غرض عام للتربية . على أن هذه الغاية لا تخلو مطلقاً من محاسن تبرزها وتجعل لها قيمة نسبية . فهي أولاً وقبل كل شيء تؤيد حقوق الأفراد في تسيير ميولهم وكفاءتهم ، كما أن هذه الغاية تذكرنا دائماً بأن قيمة الكل أهم من قيمة الجزء . وهي أيضاً تجعلنا نفكر في النواحي المتعددة من ميول الإنسان ورغباته . فهي احتجاج آخر ضد فكرة ترقية الإنسان في ناحية واحدة .

وأخيراً نتساءل : ما قيمة هذه الغاية في التربية ؟ إن مواطن الضعف البارزة في هذه الغاية وغموضها واشتباك الآراء فيها تقلل من أهميتها . فنحن نبحث وراء التعبيرات القوية دون أن نقف لنفكر في حقيقة معناها .

خامساً — التكوين الخلقى (Moral, Aim (of Education)

يجب أن تنمى قوى الفرد بحيث تصبح في توافق مع المستوى الخلقى السائد . وقبل أن نقبل هذا الهدف يجب أن نفهم معنى كلمة الأخلاق أو الخلق Morality . يعتقد كل من أرسطو وهربارت الألمانى أن الغاية في التربية « هي النمو الخلقى » ، ويجد أرسطو أن الإنسان فيه ميلان : الأول وجداني وهو سرعة التهبج والوحشية والثاني عقلي وإنساني . ويعتبر هذا الميل الأخير أساس الأخلاق . وإنماء هذا الميل وتربيته هو من عمل التربية ، ولهذا كانت الأخلاق تنمو وترقى عن طريق التربية لأنها تغزو تلك الدوافع الهمجية ، وتهدمها بواسطة الذكاء . وليست الأخلاق سوى إحلال المبادئ السامية محل الدوافع الأولية الدنيا . ويقول هربارت إن مهمة التربية الحقيقية يمكن أن نلخصها في كلمة « الأخلاق » والخلق لديه عبارة عن إحلال المبادئ السامية محل الدوافع الأولية الدنيا (مثل نزعات الانفعالات والشهوات) . أى أن الخلق في نظر هربارت يعتمد على التجربة . ومعنى ذلك أن الإنسان لا يولد مخلوقاً خلقياً ، ولكنه يكتسب الخلق فقط بعد

عملية طويلة شاقة تلك العملية هي المعروفة بالتربية . فالخلق يجب أن ينمى ، والخلق يمكن أن ينمى بواسطة عملية التربية ، وكل الوسائل الأخرى ثانوية جداً بالنسبة لهذه الغاية . فالذى نسميه الخلق الآن هو كبح جماح الدوافع التى ورثناها من خط طويل من أجداد همجيين متوحشين ؛ فحينما نكون جائعين فإن الدافع الطبعي سوف يكون لامتلاك أى طعام نجده . ولكن إذا كان هذا الطعام ملكاً لغيرنا ، فإننا سنكبت هذا الدافع بفكرة أن هذا الطعام ليس لنا وليس لنا حق فيه . وفى الحقيقة نحن قلما نجرب هذا الكبت لأن الميل لاحترام حقوق الآخرين قد ثبت فى أجهزتنا العصبية ، لدرجة أنه قلما نشعر بتلك الدوافع الأولية . والفضل فى ذلك يرجع إلى التربية والتعليم . أما الرجل البدائى فلا يسلك مطلقاً مثل هذا الاتجاه لأنه لن يهضم التجارب التى ستؤدى إلى تعديل دوافعه بهذه الطريقة . فالخلق إذاً ما هو إلا تعود الاتجاه نحو العمل الخلقى . والتربية إذن يجب أن توجه عنايتها نحو غرس الأخلاق الإيجابية ، بمعنى أننا نعلم الطفل الأخلاق ، لا عن طريق نهيه عن ارتكاب الأخطاء ، ولكن بإعطائه المثل الأعلى للأخلاق . ونفسر ذلك بأن نقول « إن الأفضل للمدرسة أن تعلم الولد كيف يكسب رزقه بأمانة من أن تأمره بعدم السرقة ، الأفضل أن نبث فيه روح التعاون مع غيره من الأطفال الصغار من أن نعلمه عدم استئثارهم وإغاظتهم . وهذا هو أفضل أسلوب يجب أن تعنى به المدرسة فيما نزيد أن يتعلمه الأطفال لا فيما نريد أن تمنعهم عن عمله » .

والأخلاق هي الحياة فى جميع مناحيها فهى تتضمن التصرف بعقل وحزم . وهذا لا يفارق عملاً فى الحياة . فالأفكار والأعمال لا قيمة لها إلا فى ضوء الخلق الصحيح . فليست الأخلاق مقصورة على حفظ النصائح وقول الصدق وغير ذلك ، ولكنها ذات صلة بجميع التصرفات فى الحياة . ويندرج تحت هذه العناية بالجسم والاهتمام بالعلوم العقلية فإنما حينما نعود الناشئ العناية بصحته ونمو جسمه أو البحث وراء الحقائق إنما نعمل على أن نطبعه على خير العادات وصريح الخلق، وهذا من أهم ما نعى به فى التربية العامة الكاملة . ولا ننسى أيضاً أن الغاية القصوى من العلوم إنما هي حسن التصرف فى الحياة . ويحاول الأستاذ « ولتن Welton » أن يوفق بين غرض هربارت هذا فى

التربية الخلقية وبين رأى كل من «تورنديك وهندرسون» في أن للتدريب العقلي الأهمية الكبرى في عملية التربية . فيؤكد بأن كليهما متمم للآخر ، ولا يمكن لأحدهما أن يعمل منفصلاً عن الثاني . فالأعمال الحميدة إذا لم تكن مسيرة بعقل راجح تؤدي في غالب الأحيان إلى كارثة ، كما أن العقل الراجح الذي لا يعمل حسب مبادئ أخلاقية سامية يكون خطراً على الجماعة ووبالاً على صاحبه .

وإذا كان «ولتن» يحاول أن يجعل للأخلاق وللتدريب العقلي منزلة واحدة في أغراض التربية فإن اتجاهه يفضل الأخلاق على التدريب العقلي . ويستشهد في ذلك برأى فيفزر Vives إذ يقول : «إن مثل من لا يعرف شيئاً عن الفنون — ولكنه يعرف الفضيلة العملية ويكون حياته ونظمه على أساسها — مثل هذا الشخص يكون أبعد عن الفنون إلا أنه يكون أجدر بالثناء من شخص آخر يتعلم الفنون الإنسانية ولكن تعوزه الفضيلة ، فهو يستحق العار والفضيحة »

ويوجه بعضهم إلى هذا الغرض اعتراضين :

الأول : أنه ناقص كالأغراض السابقة ، فإنه لا يعتد بالتربية الجسمية أو التربية العقلية ، ويهمل أمرها على ضرورتها وعظم شأنها .
الثاني : أن كلمة الأخلاق من الكلمات الغامضة التي تختلف في تحديدها الباحثون .

سادساً — نمو كفاءة الفرد الاجتماعية كهدف أسمى للتربية

إن الميول الفطرية أو الهمجية التي توجد في الإنسان هي نتيجة عامل الوراثة ، وهي في جوهرها فردية خالصة ، وتعمل على إرضاء رغبات الفرد . فهي تعارض كل ما كان اجتماعياً . فبينما التغلب على تلك الميول هو عملية نمو خلقي نجده كذلك عملية نمو اجتماعي . فعلامة الخلق هي تضحية النفس للآخرين Self denial وهذا ولاشك هو جوهر الروح الاجتماعية : فهناك توازن بين الفرد والمجتمع إذا أهملناه أصبحت الشجاعة مجازفة وهوراً ، والاعتدال زهداً . وتضحية النفس هي أكبر الفضائل إذا كانت من أجل الصالح العام .

وقد أدرك العالم هذه الحقيقة من عصور ، فإن رجلاً يضحي بحياته ليقضي على القسوة ينظر إليه العالم كشهيد ، بينما آخر يرتكب نفس العمل ولنفس السبب ويعتبره الرأي العام قاتلاً . ووفقاً للمستويات الموضوعية نجد كلا منهما

يستحق نفس الجزاء . ولكن العالم لا يحكم على الأفعال بمستويات الشخص الموضوعية ، ولكن بالنسبة لخير المجتمع .

فالكفاءة الاجتماعية إذن هي المستوى الذى يجب على قوى التربية أن تختار تبعاً له التجارب التى ستؤثر على الفرد . فكل موضوع من المعلومات ، وكل جزء من المعرفة ، وكل عادة ، وكل لإجابة يجب أن تقاس بهذا القياس .

والآن جدير بنا أن نتساءل عن معنى الكفاءة الاجتماعية ؟

١ - يعتبر الشخص كفوئاً من الناحية الاجتماعية حينما لا يكون عالة على المجتمع . وهو الذى يستطيع أن يهيئ من نفسه - سواء بطريقة مباشرة كفاعل منتج أو غير مباشرة بواسطة الإرشاد والحث أو تعليم الآخرين - المجهود المنتج . وهذا يتطلب من الفرد القدرة على كسب معاشه ، سواء أكان ذلك بوظيفة منتجة أو فى وظيفة حيث يتجه نشاطه فى مجرى منتج . فمثلاً الفلاح والصيد يعملان فى الإنتاج ، فى تسخير منتجات الطبيعة لحاجة الإنسان ، وكذلك الصانع والشيال الذى ينقل هذه المنتجات إلى الذين يحتاجونها ، والتاجر الذى يوصلها إلى المستهلك . أما ربات المنزل فيقمن - بطريق غير مباشر - بخدمة هؤلاء المنتجين . فهن يقمن بمهمة ضرورية فى عملية الإنتاج ، وكذلك الطبيب الذى يحفظ الناس فى صحة تساعد على عملهم ، والواعظ الذى يرشدهم ويبيدهم عن الميول التى تتدخل فى كمال إنتاجهم ، والمدرس الذى يجعل المقدرة الإنتاجية أكثر كفاءة ويجعل الناس أكثر خبرة وذكاء ، وكذلك المحامى ، والقاضى ، ورجال الدولة الذين يحفظون الناس بعيداً عن مشاحنات لا فائدة منها . وأخيراً هناك من ينحصر عملهم فى تسليية الناس وتخفيف عبء الضغط عن عقولهم ، وبذلك يمكنون المنتج من أن يذهب إلى عمله بنشاط وعزيمة وبشجاعة عظيمة وأمل جديد .

٢ - يعتبر الشخص كفوئاً اجتماعياً حينما لا يتدخل فى مجهودات غيره فيحترم حقوق الآخرين ، ويضحى بمسرته إذا كانت ستتدخل فى مجهودات أقرانه المنتجة .

٣ - وفضلاً عن ذلك يكون كفوئاً بإخضاعه نشاطه للقوى الاجتماعية التى

تسعى نحو التقدم . فهو لا يتجنب فقط إيذاء إخوانه العاملين ، بل يساهم فى تقدمهم ويضحى بمسرته ، إذا كانت تضحياتها تؤدى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى التقدم الاجتماعى .

وإن نظرة تحليلية إلى هذا الغرض - تحقيق الكفاءة الاجتماعية - ترينا أنه

يتضمن الغرض المهني ، ولكنه قد لا يشمل الميول الشخصية . وعلى أى حال فكلما كان معاش المرء أرقى كانت درجة كفاءته أكبر ، كما أنه يتضمن أيضاً المعرفة (المعرفة بخير المجتمع وصالحه) ولكن لا يعنى أن المعرفة تكون غاية في ذاتها ، ويشمل أيضاً « النمو المنسجم » من حيث نمو قدرات الفرد بما يتفق مع حاجات المجتمع ، كما أنه يتضمن الغرض الخلقى ؛ لأن المستوى الخلقى هو المستوى الاجتماعي . ويتضمن الغاية الثقافية طالما كانت عاملاً إيجابياً في تقدم المجتمع .

وعلى ذلك فوظيفة التربية أو هدفها هو إعداد الفرد لا للماضى أو المستقبل البعيد بل للمستقبل القريب الذى يمكنه التنبؤ بحاجياته . فالتربية ينبغى أن ترمى إلى تقويم الفرد وتكميله من النواحي : العقلية ، والخلقية ، والجسمية ، والاجتماعية ومعرفة الحقوق والواجبات ، وتزويد الفرد بعمل ينتفع وينفع به ، وتشجيعه على الاستفادة من وقت الفراغ .

استعرضنا الآن أهم الآراء عن أغراض التربية ، ولكنه قد يبدو للقارئ لأول وهلة أن كل غرض من هذه الأغراض السابقة الذكر صحيح أو مقنع في حد ذاته ، بيد أنه إذا أنعمنا النظر في هذا الأمر وصلنا إلى ما وصل إليه الدكتور م. و. كيتينج الذى قرر : أنه من الصعب تعيين غرض عام للتربية ، وأن ما يبدو من نجاح هذه المحاولات لتحديد غرض عام لها ليس إلا وهماً خاطئاً . وذلك لأن لكل فرد منا وجهة نظر في التربية تخالف وجهة نظر غيره .

على أنه يمكن الوصول ببساطة إلى مصدر هذا الخلاف فكل نظام تربوى يقوم على فلسفة عملية خاصة تتصل بالحياة اتصالاً وثيقاً ، ولما كان كل غرض تربوى محسوس يقوم على وجهات نظر خاصة إلى الحياة : أى يرى إلى تحقيق مثل أعلى ، ولما كانت المثل العليا للحياة دائمة التغير والاختلاف ، فإننا ننتظر دائماً صراعاً يظهر أثره في نظريات التربية .

ويرجع السبب الرئيسى لهذا الاختلاف إلى تركيب الطبيعة البشرية ، فالناس يختلف الواحد منهم عن الآخر ، وهم في آرائهم الفلسفية عن الحياة يميلون إلى إبراز جانب واحد من نواحيها المتعارضة ، ويغفلون النواحي الأخرى . فبعض المفكرين في أوروبا بعد عصر الإصلاح الدينى كانوا يرون أن حياة الفرد وحدة كاملة غنية بنفسها وأن البشر لم يضطروا إلى تكوين هذه المجتمعات إلا لأن الحياة الفردية - وفقاً لقوانين الطبيعة - « حياة وحشة وفقيرة ، وهمجية قصيرة الأمد » هذه - الحركة الفردية - المتطرفة لم تلبث أن جاء على أثرها

حركة إجتماعية تخالف الأولى وصلت إلى أوج عظمتها على يد « هيجل » Hegel الذى بدأ يناقض « هبز » Hobbes كل المناقضة فهو يرى أن المجتمع ليس وليد تفكير الإنسان بل هو الأصل فى وجود كيانه الروحى إذ الدولة قوة روحية عظيمة لا يعلم الفرد فيها أن يكون عرضاً زائلاً ، وهى مثالية لم يحلم بها « هبز » وهى روح كبيرة يستمد منها الفرد كيانه أو يستمد منها أيضاً إرادته الخاصة وشعوره وكل ما يعرف من عالم الحقيقة . ومن هنا نتقدم بالقارئ إلى مناقشة أهداف التربية الفردية الاجتماعية .

أهداف التربية الفردية والاجتماعية

القضية التى نريد تحقيقها هى : أنجعل هدفنا فى التربية تكوين الفرد لذات الفرد ، أى ننمى فرديته بجميع قواها بغض النظر عن مطالب المجتمع ونظمه وأهدافه ؟ أم نربي الفرد ليحقق أهداف المجتمع ويتقبل نظمته قبولاً أعمى ، ويلبى مطالبه على حساب فرديته ؟ وهذه القضية تمثل طرفين متناقضين يبدو أن أحدهما لا يثبت إلا بزوال الآخر .

ونحن حين ننظر إلى الفرد لا يمكن أن نجرده من المجتمع الذى يعيش فيه ، فهو يعيش فى أسرة وفى قرية أو مدينة . وهذه الأخيرة جزء من أمة ، فلا يمكن أن نتصور إنساناً يربي منعزلاً عن المجتمع البشرى وينمو النمو البشرى الصحيح ^(١) بل لا بد له أن يعيش فى مجتمع وأن يتأثر بكل ما فى هذا المجتمع من مؤثرات . كما لا يمكن أن نتصور إنساناً مجرداً من القوى الطبيعية العقلية والجسمية التى تكون فرديته المميزة له ، والتى تستجيب للمؤثرات المختلفة التى تحيط به . وإذن فالإنسان فى نموه خاضع لهذا التفاعل المستمر بين المجتمع والبيئة المادية من ناحيته ، وبين قواه ومواهبه الفطرية من ناحية أخرى . غير أن عوامل التربية المقصودة (الأسرة والمدرسة) يمكن توجيهها بحيث تهدف فى تربية الطفل إلى أغراض معينة ، هى من وضع المجتمع ولصالحته وخدمته بغض النظر عن ميول

(١) من الحوادث المشهورة حادث : Le Sauvage de L'Aveyron و خلاصة هذا الحادث : أنه عثر فى أواخر القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر - على طفل متوسط فى غابة قريبة من قرية مجنوب فرنسا بمقاطعة أفيرون Aveyron . وقد نقل هذا الطفل إلى باريس ، حيث قام بتربيته أستاذ شهير هو الدكتور إيتارد Itard . وظل يشرف على تربيته نحواً من أربع سنوات كان تقدم الصبي فيها ببطئاً . وفى النهاية يش إيتارد من إيصاله إلى مرتبة الإنسان المتمددين وقال : « إن الإنسان إذا ما حرم من بيئته البشرية فإنه يكون دون الحيوان » انظر كتاب : The Wild Boy of Aveyron by Itard

الفرد ورغباته ونموه التلقائي الحر . وهذا يتأتى بإشراف المجتمع — عن طريق الحكومة أو رجال التعليم وأولى الأمر — على التربية ، وتحكمه في نظمه وموادها وطرقها وأهدافها . فيملى أهدافه ويجعل كل نظم التربية سائرة نحو تحقيقها . وبذلك يقتل فردية المتعلم ، ويتخذها وسيلة لغاياته . وقد حدث هذا في الماضي ، ولا يزال قائماً الآن في بعض الأمم . ففي إسبرطة كان الغرض من التربية « إعداد الشبان للدفاع عن الدولة وصيانتها » ، ولذلك هيمنت الحكومة على تربية الأطفال الأحرار من يوم ولادتهم ، ولم تترك الآباء أحراراً في نوع التربية التي يريدونها لأطفالهم . حتى لقد كانوا يلقبون بالأطفال الضعاف على قمم الجبال وللحيوانات المتوحشة ليتخلصوا منها . وكانت التربية في كل أدوارها خاضعة للحكومة يصب في أثناءها الناشئ صبا خاصا ، حتى يخرج جنديا مقاتلا . فكان حياة الإسبرطى الحر كانت خاضعة في كل صورها لإدارة الحكومة . ولم تكن له أو لأسرته الحرية في أن يربي التربية التي تناسب مع فرديته . ولذلك كانت التربية الإسبرطية تضحي بالفرد في سبيل الجماعة . وكان غرض (أفلاطون) من التربية — كما وصفه في جمهوريته — « إعداد طائفة من الناس لخدمة الحكومة » . ولذلك قصر همه على تربية هذه الطائفة الصالحة . يتبين هذا من أنه وضع في جمهوريته نظاماً خاصاً حتم تطبيقه على هذه الطبقة . وبين الغرض في كل مرحلة من مراحل هذا النظام ، وألزم الشبان بالخضوع له ، وهو بتحكمه هذا في توجيه الشبان ووضع خطط التعليم ، ألغى نظام الأسرة ، وضحي بالفردية في سبيل الأغراض الجماعية — أغراض مدينته الفاضلة . ولم يكن أرسطو أقل من أفلاطون حرصاً على تحقيق أهداف المجتمع على حساب نمو الفرد ، فقد رأى أن تشرف الحكومة على التربية حتى قبل الزواج ، وأن تند من الأطفال الضعاف والمشوهين . وهو يقول : « يقضى النظام الطبيعى أن تقوم الدولة على الأسرة وعلى الفرد ، لأن الدولة كل ، والفرد والأسرة أجزاء ، والكل يجب أن يقوم على أجزائه . فالفرد جزء من أمته ، والغذاء الذى يعطى للجزء يجب أن يتلاءم مع الغذاء الذى يتطلبه الكل ، وما الفرد إلا ملك للأمة » ومعنى هذا أن مصلحة الفرد يجب أن يضحي بها من أجل مصلحة الجماعة ، فلا قيمة للفرد إلا بالجماعة . والواقع أن هذا المذهب الذى يغلب مصالح الجماعة على مصلحة الفرد إنما ينتج عن ظروف خاصة

تحيط بالجماعة ، وتجعل المربين وأولى الأمر يفكرون أولاً في إنقاذ الجماعة مهما كلف ذلك من تضحيات فردية . ونحن نشاهد هذا في أوقات الحروب . فإن كل طاقة الأمة وجهودها تنحصر في صيانتها وسلامتها . ولذلك تحول التربية فيها فتجعل جميعها عسكرية تنتج إلى هذا الهدف الجليل . ونجد في دراسة تاريخ الأمم أنه كلما حلت أزمة خطيرة بأمة ، وكان الخلاص بتضحية الفرد ضحي به ؛ ففي أثناء الثورة الفرنسية ذكر « تاليران » في تقرير له عن التعليم قدمه للجمعية الوطنية : « إن على المربي أن يلقى في روح النشء أنهم يعيشون لا لأنفسهم بل لأمتهم ، وأنهم عما قليل سيصبحون هم مديني لها بأرواحهم ، وأن كل فائدة لا يتعدى نفعها الفرد هي إلى الشر أقرب منها إلى الخير » . وبعد استيلاء الفرنسيين على بروسيا أخذ « فخته » Fichte الفيلسوف الألماني يلقى في جامعة برلين سلسلة من المحاضرات عنوانها (نداءات للأمة الجرمانية) تضمنت برنامجاً جديداً للتربية ، طلب فيه أن يكون الغرض من تربية الفرد خدمة الدولة وصيانتها إذ أنه لا بقاء للأفراد من غير الدولة . وكان هيجل من أنصار هذا المذهب والداعين إليه ، وعنده أن الدولة هي الخالدة والأفراد زائلون ، وكل فرد إنما خلق للمحافظة على كيان الدولة^(١) وسلامتها . وفي العصر الحديث رأينا كيف أن النظام النازي قد أخضع التربية وأهدافها لمبادئه . ومن أشهر الدعاة لفلسفة إخضاع الفرد لمثل الدولة Giovanni Gentile الفيلسوف الإيطالي ، وأحد رجال التربية . وهو يرى أن الدولة ذات سلطة شبه إلهية ، وأن الفرد يعيش فقط لخدمتها . والحال في روسيا كذلك فحياة الفرد يجب أن تتمتع نهائياً بحياة الجماعة . وأنه لا يصح أن يكون للفرد رأى أو فن يخالف الجماعة^(٢) .

واليابان^(٣) الحديثة إحدى الدول التي جعلت العظمة الوطنية الهدف الأسمى للتربية ، فهدف التربية عندها « تخريج مواطنين مخلصين للدولة عن طريق تربية عواطفهم ، ونافعين لها عن طريق المعارف التي تعلموها » ، وقد اشتهر الياباني بأنه يضحي عند الخطر في سبيل دولته . بل لقد حدث مثل هذا في الحرب العالمية الثانية فإن مئات من اليابانيين انتحروا بدلاً من أن يقعوا في الأسر

(١) يطلق على هيجل لقب The Apostle of State Absolutism

(٢) ص ٤ ، ٥ من كتاب Education Its Data & First Principles by Percy Nunn

(٣) ص ٤ من كتاب On Education by Bertrand Russell

أو في يد العدو فينظم ويمتحن كرامتهم الوطنية القومية .
 وكان النظام النازي — على ما به من كفاية في العلم والإنتاج وقدرة عملية —
 يفرض سلطة الدولة على الأفراد ، فيضحي بهم في سبيل إسماعها . ولم يكن
 يحسب للفرد حساباً ما ، إذا ما كانت هناك أدنى شبهة في تعارض مصلحة الفرد
 مع مصلحة الجماعة . وكانت التربية النازية تصوغ عقول الشباب وعواطفهم في
 قوالب خاصة . ومما سبق نستطيع القول : بأن الدولة متى تحكمت في نظم التعليم
 وجعلت أهدافه محصورة في تمجيدها ، ونظرت للفرد باعتباره وسيلة لا غاية ،
 أصبح الفرد ضحية هذه الأهداف .

أما أنصار الأهداف الفردية فهم كانت Kant الفيلسوف الألماني الذي يقول :
 « إن وظيفة الحكومة هي معاونته الفرد على النمو ، لا أن تستذله وتستعبده وتستغله .
 واحترام كل فرد واجب باعتباره غاية مطلقة في حد ذاته . وإنها لجريمة
 تقترف ضد الإنسانية أن تتخذ من الفرد وسيلة لغرض ما كائناً ما كان » وكان
 يرى أن نمو الفرد وتمييزه في استكمال شخصيته من العوامل الدافعة إلى التنافس
 والطموح والإنتاج . وهذا التنافس هو السبب في إطار التقدم . وكان « نيتشه »
 Nietzsche الفيلسوف الألماني يؤمن بالإنسان كهدف نهائي للتربية ويقول : « إن
 غاية الإنسانية هي الإنسان الأعلى ، لا الجنس البشري بأسره . وآخر ما ينبغي
 للمفكرين أن يهتموا له هو تحسين الإنسانية وإصلاحها . فلا صلاح للإنسانية
 بل ليس للإنسانية وجود على الإطلاق . وكل ما يوجد هو مجموعة من الأفراد .
 والمجتمع أداة للزيادة من قوة الفرد وشخصيته ، وليس غاية في ذاته ، لأننا إذا
 قلنا إن واجب الأفراد هو التفاني في خدمة المجتمع فلا شيء خلق المجتمع ؟
 وعنده أن الفرد هو الغرض الأسمى في الحياة وأن نموه وتقوية مواهبه هما المقصودان
 أولاً وبالذات . والمجتمع إنما يقوى وينمو تبعاً للفرد . وعلى هذا تجب العناية
 بالفرد لفرديته ، والعناية بقواه حتى يصل إلى أقصى ما يمكن من الكمال . ومن
 الدعاة لمذهب الفردية « جان جاك روسو » الذي جعل الطفل مركز عنايته
 ورعايته ، ووجه كل اهتمام المربي إلى تنمية ما في هذا الطفل من قوى ومواهب .
 وقد اختار العوامل الطبيعية التي تحيط بالطفل لتنمي ما عنده من قوة . وهدفه
 في التربية . في مرحلة الطفولة الأولى ، « هو إعداد الطفل ليصبح قادراً على
 ضبط حريته وعلى استعمال قوته في التعليم ، وتكوين عاداته الطبيعية ،
 ليصبح قادراً على ضبط نفسه عندما يقوم بعمل من الأعمال التي يأتيها بحرية

من إرادته ». ومن هذا يتضح لنا أن الفردية التي يرى إليها روسو هي التي تسمح لقوى الطفل واستعداده بالفهم الطبيعي من غير كبت أو تعطيل . والحقيقة كما قلنا هي « أن التعصب للمذهب الفردية — كالتعصب للمذهب الاجتماعي — كلاهما نتيجة للظروف السياسية والاجتماعية السائدة في العصر الذي يعيش فيه المرء والمصلح والفيلسوف » فإذا نظرنا إلى رأى « روسو » وجدنا أنه نتيجة لما وصل إليه الفرد في عهده من إهمال وإلى استبداد الملوك وتحكمهم في الرعية ، وإلى سلطان الكنيسة الجاهلة التي كانت تدعى لنفسها حق إنقاذ الناس وتطهيرهم من آثامهم التي ولدوا بها . وبذلك كانت فردية الإنسان في عهده مقيدة تقييداً أعمى بسلطة الكنيسة والحكومة ، وكانت التربية مقصورة على طبقة من الناس هم الأرستقراط ، وأهل الآخرون من سائر أفراد الشعب . فهذه الظروف السياسية والدينية هي التي جعلت روسو ينادى بحق الفرد في حرية التربية . ويجعل هدف التربية تنمية ما عند الفرد من قوى طبيعية . ويمكن أن نلمس الظروف السياسية والاجتماعية التي أدت إلى جعل أهداف التربية « خدمة الجماعة لا تنمية الفرد » في كل أمة عانيت بهذا المذهب . وقد تناول السير برسي ن « مناقشة هذين المذهبين . وهو يرى أن فرداً لا يمكنه أن يستكمل فرديته الإنسانية إلا إذا عاش في مجتمع ، وأن خيراً لا يمكن أن يوجد في العالم البشري إلا عن طريق نشاط الفرد الحر رجلاً أو امرأة ، وأن التربية يجب أن تتكيف بحيث تتناسب مع هذه الحقيقة ، وليس معنى هذا إنكار سلطة المجتمع على الفرد ومسئوليته نحو المجتمع ؛ كلا ، فالفرد لا يمكنه أن يعيش وينمو قيمة منعزلاً عن طبيعته ، وهي طبيعة اجتماعية وفردية معاً . كما أننا لا نريد أن ننكر التقاليد الاجتماعية ونظم المجتمع وأثر الدين في حياة الفرد فتجربته عليها جميعاً ونهملها ، ولكننا ننكر أن يكون هناك هدف أعلى للتربية — مهما كان مثالياً — يضحى من أجله بالفرد . فكما أن الفرد لا يمكن أن يستكمل نمو فرديته إلا بحياته مع غيره ، فهو عضو في جماعة لا يستغنى في نموه عنها ولا عن أهدافها ، كذلك يجب أن نترك لقواه ومواهبه أن تنمو النمو الكامل حتى يتخدم مكانه في هذه الجماعة . وبعبارة أخرى

All we⁽¹⁾ demand is that Individuality shall have free scope within the common life to grow in its own way, and that it shall not be warped from its ideal bent by force.

فالتربية الصحيحة إذن هي تلك التي تجمع بين المهدفين الفردى والجمعى وهى التي تنمى الفرد حتى يقوى من أهداف الجماعة الصالحة ويعمل على تحقيقها . وكما يقال : إن الحذاء يستعمل لحماية القدمين لا لينعمهما من النمو ، كذلك يجب أن تكون التربية . ولقد وفى (جون دوى) هذا الموضوع حقه فى كتابه "Education to day" فهو يعتقد أن التربية المحيطة بالحققة هى نتيجة إثارة قوى الطفل ، عن طريق مطالب الظروف الاجتماعية التي يعيش فيها . وأن لعملية التربية ناحيتين : ناحية نفسية تتصل بالفرد ، وناحية اجتماعية تتصل بالمجتمع ، وليست إحدهما تابعة للأخرى أو خاضعة لها أو مهملة بالنسبة إليها . والناحية النفسية وهى الأساس ، وغرائز الطفل وقوة تعطى المادة الضرورية للتربية . وإذا لم تعتمد التربية على فهم لتكوين الطفل النفسى ولنشاطه فإنها تكون تعسفية لا ضابط لها . وينتج عنها تفكك أو كبت لطبيعته . ومعرفة الظروف الاجتماعية لازمة لتفسير قوى الطفل ، وجعلها تعبر عن نفسها فى الحياة العملية . فلكي نعرف معنى قوة من القوى يجب أن نمكنا من أداء وظيفتها . ولا يتأتى هذا إلا إذا اعتبرنا الفرد عضواً عاملاً فى الحياة الاجتماعية ومكانه من استخدام جميع قواه ، وأطلقنا له الحرية . فتربيته إذن فردية حيث هو فرد وجمعية إذا نظرنا إليه فى ضوء المجتمع . ونحن - باعتبارنا أفراداً أعضاء ضروريون فى بناء الجماعة البشرية ضرورة اليد والعين والقلب للجسم الإنسانى . فكل أفراد المجتمع ، وكل نظمه وتقاليدته قوية الارتباط بعضها ببعض ويؤثر أحدها فى الآخر . فالفرد يؤثر فى الجماعة والجماعة تؤثر فى الفرد . وليس فى استطاعة فرد واحد أن ينتج كل ما نحتاج إليه من الضروريات فهو إذاً بعمله الذى يقوم به يخدم كل أفراد المجتمع ويكمل عمل غيره . وهو بدوره يستفيد من عمل غيره ويعتمد عليه . فكل تقدم ورقى يصيب الأفراد عن طريق التربية يكون له أثره فى تقدم المجتمع ورقه . وما تقدم نستطيع القول بأن « التربية يجب أن تنمى الفرد وهيئه بصورة تجعل مصالحه تنسجم وتتفق مع مصلحة الجماعة ، وتجعل الجماعة تغنى بصالح الفرد وتقدم له خير ما أنتجت الحضارة ، حتى يصبح عضواً مليناً بالنشاط والقوة ، غنياً بتجارب المجتمع الذى يعيش ^(١) فيه . »

فالتربية السليمة يجب أن تكون فردية اجتماعية معاً .

مراجع الباب الثاني

- ١ - في التربية تأليف برتراند رسل وترجمة أحمد عبد السلام الكرذاني ومحمد أحمد الغمراوي .
- ٢ - قصة الفلسفة الحديثة لأحمد أمين وزكي نجيب محمود .
- ٣ - التربية وأصول التدريب للأستاذ أمين مرسى قنديل .

4. Education for Changing Civilization by W.H. Kilpatrick.
5. History of Education, by Monroe.
6. Education for Citizenship, issued by The Association in Citizenship.
7. Education Today, by John Dewey.
8. Le Sauvage de L'Aveyron, par Itard, translated by George and Muriel Humphrey.
9. Education, its Data & First Principles, by Percy Nunn.
10. Education, by R.P. Campagnac.
11. Modern Educational Theories, by Boyd Bode.
12. Education for the Needs of Life, by Erving Edgar Miller.
13. The Teacher's Encyclopaedia, by A.P. Laurie.

مراجع خاصة بأغراض التربية وتحليلها

1. Bagley : The Education Process : Chap. III.
2. Miller : Education for the Needs of Life : Chap. II.
3. Thorndike : Education : Chap. I.
4. Henderson : Text Book in the Principles of Ed. : Chap I.
5. Whitehead : The Aims of Ed. : Chap. I.
6. Nunn : Ed., its Data and First Principles.
7. Ruediger : The Principles of Ed. : Chap. III.
8. Welton : What do we mean by Ed. : Chap. III.
9. Fraiser : Introduction to Ed.
10. Strayer : A Brief Course in the Teaching Process. : Chap. I.
11. Butler : The Meaning of Ed. : Chap. I.

الباب الثالث

التربية والتعليم

أشرنا من قبل إلى أن التربية بمعناها العام تشمل كل أنواع النشاط التي تؤثر في قوى الفرد واستعداده وتنميتها . وهذه الأنواع من النشاط مصدرها عوامل مختلفة . فلا تشمل التربية ما نقوم به من إعداد لأنفسنا وما يقوم به غيرنا لتنمية قوانا حتى تصل إلى أقصى ما يمكن من كمال فحسب ، بل إنها تشمل أكثر من هذا ، كل تغيير في غرائزنا وميولنا الفطرية وأخلاقنا - يحدث بطريق غير مباشر من عوامل أخرى لها أهداف غير التربية ؛ كالقوانين الشرعية أو المدنية ، ونظام الحكم ، والقنون الصناعية . وأساليب المعيشة والتقاليد الاجتماعية^(١) .

نعم هذه كلها تؤثر في التربية بل يؤثر فيها غيرها أيضاً كالبيئة المادية والطبيعية التي لا تخضع لسيطرة الفرد ؛ مثل الجو والتربة والموقع الجغرافي . فكل ما يساعد على تشكيل الكائن البشرى وجعله في الحالة التي هو عليها ، إنما هو جزء مؤثر في تربيته .

فهذا المعنى للتربية يشمل كل تنمية منصبة على قوى الفرد واستعداده ، وتوجيهها ، أما التعليم فيقصد به نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم ، المعلم الإيجابي إلى المتعلم المتلقي ، الذي ليس له إلا أن يتقبل ما يلقيه المعلم ، فالتربية إذا ذات معنى واسع شامل لكل نهوض وترقية إيجابية تقوم بقوى الفرد ، بينما التعليم ذو معنى محدود يتضمن نقل المعرفة . والتربية بالمعنى العام تقع على جميع نواحي الإنسان : الجسمانية والعقلية والخلقية والاجتماعية ، والتعليم يقصد به أولاً وبالذات نقل المعرفة إلى الفرد كوسيلة للتربية فهو بهذا المعنى محدود جداً بالنسبة للتربية وعامل جزئي ، وليس فيه من إيجابية الفرد إلا بقدر ما يتلقى به المعرفة .

(١) من حديث افتتاحي ألقاه جون ستوارت في كلية سنت اندرو . نقلا عن ص ٢ من

Teaching, its Nature & Varieties by B. Dumville.

وواضح أن كلمة التعليم مأخوذة من العلم . فهي إذن مقصورة على العلم الثقافي الذهني الأكاديمي ويرجع تحديد معنى التربية هكذا في دائرة التعليم الضيقة إلى أن العناية بالعلم قد زادت في القرون الوسطى حتى صار ينظر إليه كوسيلة لتكميل الفرد الخلقي والعقلي . وبهذا المعنى كانت المدارس تؤدي وظائفها . ولا زالت فكرة الرجل العادي عن التربية محدودة بالتعليم الأكاديمي ^(١) . والسبب في هذه الفكرة أن أى عمل - لكى يتم إنتاجه وفقاً للقواعد والأصول الصحيحة - يجب أن يكون لدى صاحبه معرفة بهذه القواعد وبالصورة التى سيصبح عليها العمل بعد تمام إنشائه ، فكأن المعرفة قصد بها استخدامها عند التطبيق استخداماً صحيحاً . فهي إذن جزء ضرورى لنشاط الفرد العملى . وهى وسيلة لتحقيق الإنتاج العملى . وهذا هو المعنى الذى قصده سقراط بالمعرفة - أى - المعرفة ذات الأثر فى عمل صاحبها . ولا يزال هذا المعنى قائماً ^(٢) .

ولا يكون للمعرفة أثرها فى حياة الفرد إلا إذا كانت حية يستفيد منها فى سلوكه . وليس الأمر كذلك فى المعرفة التى يحصلها تلاميذنا فى المدارس الآن ، إذ أن همّ المدرس هو إتمام المقررات بأى صورة ، وهمّ التلاميذ حفظ هذه المقررات بفهمها طبعاً ، وقد يكون بغير فهم ، ثم النجاح فى الامتحان ، ولكن التجارب وتتبع حياة التلميذ بعد خروجه من المدرسة أثبتت أن التفوق فى الامتحان ليس ضماناً كافياً للنجاح فى الحياة العملية ؛ لأن مجرد المعرفة لا تكفى ، وكثير من البارزين فى المدارس التقليدية يفشلون فى ميدان العمل لنقص فى تربيتهم . والتربية الحديثة تقلل من شأن المعرفة الميتة ، التى تنأى عن طريق التعليم ، المعرفة التى تتخذ وسيلة حتى فى تكوين الخلق كما هى الحال فى دروس الأخلاق والدين والتربية الوطنية .

ويعتبر « جان جاك روسو » زعيم التربية الحديثة بجعله الطفل وقواه ونشاطه مركز العناية ، وتركه يعمل ويتعلم ويختبر عن طريق محاولاته هو ، وممارسته هو ، لا أن يقدم له العلم مهيناً جاهزاً . فالتربية إذاً منصبة على قوى الطفل بتدريبها

(١) ص ٥ من كتاب A Living Philosophy of Education, by Washburne.

(٢) ص ١٧ ، ١٨ من كتاب Principles & Methods of Teaching, by Welton.

وتوجيهها الوجهة الصالحة ، حتى يكتسب عادات عقلية وجسمية نافعة له ، كفضو في المجتمع ، وحتى يكتسب مهارة يتمكن من تكيف سلوكه بحسب الظروف المختلفة ، وهي منصبة على غرائزه وميوله ، فتعلّمها وتبنّى سلوكاً مكتسباً يتفق مع نظام المجتمع ، وهي منصبة على وجداناته وذوقه ، فتكون منها عواطف تلتف حول الحق والعدم والجمال ، والتربية كما يقول وليم جيمس هي تنظيم القوى البشرية التي عند الفرد تنظيماً يضمن له حسن التصرف والتكيف ، في عالمه الاجتماعي والمادى (٣).

أما التعليم فمحدود بالمعرفة التي يقدمها المدرس (٢) فيحصلها التلميذ ، وليست المعرفة دائماً قوة ، وإنما هي قوة إذا استخدمت فعلاً واستفاد منها الفرد في حياته وسلوكه . ونحن لا ننكر أن التعليم قد أخذ في السنوات الأخيرة يعني بعقلية الطفل وميوله ونشاطه وشوقه . ويستفيد منها جميعاً في جعله إيجابياً فعالاً متعلماً لا مستقبلاً فقط .

وهذا الاتجاه في التعليم يقربه من التربية ، فما ينتج عن التعليم من أثر في إنماء القوى والمواهب وتهذيب الوجدان ، وتكوين العادات الصالحة والعواطف الطيبة يعتبر تربية .

مميزات التربية الحديثة

كان هدف المدرسة التقليدية القيام بإعداد المنهج الدراسي ، أو اختياره وإعداد موادّه ، والقيام بتدريسها للتلاميذ ، بأصلح طرق ممكنة ليفهم التلاميذ ويحصلوا ، ويتمكنوا من النجاح في الامتحان ، فالمدرسة إذن هي المسئولة عن معظم الأعمال في التعليم إن لم تكن جميعها .

أما المدرسة التقدمية "Progressive School" التي تقوم بالتربية الحديثة فتتولى تهيئة البيئة المناسبة ، والوسط الصالح ، وتعتمد على نشاط التلميذ وإثارة المشكلات أمامه لحلّها ، وتحديد الأهداف ، وتشجيعه وتقوده في محاولاته اللازمة لتحقيق هذه الأهداف التي أمامه . فهي تقف من التلميذ موقف

(١) ص ٢٩ من كتاب Talks to Teachers:

(٢) ص ١١ من كتاب Nation's Schools by Bombas Smith:

المُرشد والمهذب والموجه ، وتسعفه عند الحاجة . والمدرسة الحديثة ترى إلى أن تكون صورة من المجتمع الذى يعيش فيه الطفل ، فتتيح له كل الفرص لعمل ويعلم بنفسه ، وبالتجارب ، كما لو كان خارج المدرسة :

ويمكن تلخيص مميزات التربية الحديثة فيما يأتى :

١ - الاهتمام بالطفل ونموه الجسمى والعقلى والوجدانى والاجتماعى : وكان هذا الاهتمام نتيجة لتقدم علم النفس وتجاربه ، وتقدم التربية التجريبية ، فتجارب علم النفس ونتائجها أخذت تطبق فى حجرة الدراسة ، وتتخذ أساساً لتجارب أخرى تربوية ؛ كقياس مواهب الأطفال وذكائهم ونموهم . وبذلك أخذت التربية تقترب من العلوم التجريبية ، ويزاولها المربون وفقاً لأسس ضابطة كلها مستمدة من الطفل الذى هو موضوع التربية . وعلى هذا صار إعداد المدرس لا يكتفى فيه بتزويده بالمادة التى يحتاج إليها فى تعلم الطفل ، بل لابد من معرفة (سيكولوجية) الطفل ، حتى يوجه المدرس وظيفته ، وهى التربية ، التوجيه المناسب لهذا الطفل . ولقد خدم علم النفس التربية أكبر خدمة كما عبر عن ذلك الأستاذ « أدمز » بقوله Education has captured Psychology وعلى هذا استفادت التربية الحديثة من علم النفس للطفل فى الوسائل التى تستخدمها لنموه^(١) .

٢ - احترام شخصية الطفل : فقد أحاطته التربية الحديثة بالثقة والطمأنينة وأشعرته بشخصيته وفرديته . وذلك بتمكينه من التعبير عما فى نفسه بكل أنواع التعبير كاللّلام ، واللعب ، والرقص ، والغناء ، والممثل ، والرسم والأشغال . ذلك لأن قوى الطفل إذا لم تحترم من حيث هى قوى وتشجع على التعبير عن وجودها كبتت وضعف نموها . وإذا ما أراد المدرس أن يخضعها لسلطته هو ويطبّعها بطابعه الخاص ويكيفها بصورة معينة فى ذهنه . فإنه بهذا يقتلها ولا يبيح لها النمو الطبيعى . والتربية الحديثة تهى الفرص والبيئة لإظهار شخصية الطفل فى اللعب والحقل وفناء المدرسة والرحلات والجمعيات المختلفة وحجرة الدراسة ، مع الإشراف والتوجيه المناسبين عند الضرورة . ولا يفهم من هذا أن

حرية الطفل مطلقة . بل عليها كما ذكرت رقابة موجهة .

٣ - التعليم عن طريق اللعب والتجربة والممارسة : وقد كانت التربية التقليدية تعتبر اللعب مضيعة للوقت والمجهود وتحول بين الأطفال وبينه ، أما التربية الحديثة فترى أنه ضرورى لنمو الفرد الجسمى والعقلى وأنه ميل طبيعى له غايته التربوية العظيمة . وأن المدرسة الناجحة هى التى تستغل هذا الميل ، وقد تنبه لهذا فرويل ، مؤسس رياض الأطفال ، وبستانلوتزى من بعده ، ثم مدام منتسورى . وصارت كل مدارس الأطفال فى أوربا وأمريكا تعترف بهذا المبدأ .

٤ - التعليم عن طريق العمل والخبرة الشخصية : ويرجع هذا المبدأ إلى جعل المدرسة صورة من الحياة ، وأن المرء فى الحياة يتعلم بطريق الخبرة الشخصية ، ولذلك غيرت طرق التدريس التقليدية ، وصار التلميذ هو الإيجابي الذى يبحث ويجمع ويكشف المعلومات . وذلك كما فى دروس المشروع وفى طريقة دلتون .

ولا يخفى ما فى هذا المبدأ من تشجيع الاعتماد على النفس ، وتنظيم عملية التفكير ، وتنمية روح التعاون مع الجماعة ، والعناية بأسلوب العمل ، أكثر من تحصيل المعرفة نفسها .

٥ - خلق الجو الاجتماعى الصالح لنمو الطفل وتكامل شخصيته : وذلك لأن المدرسة الناهضة جزء من المجتمع كما قلنا ، أو هى مجتمع صغير . فهى إذن تمكن الطفل من أن يعامل زملاءه ورؤساءه بالروح الطيبة التى تخلقها هذه المدرسة ، روح الاحترام والأخذ والإعطاء ومعرفة الحقوق والواجبات وتنفيذ القوانين واللوائح عن رغبة وإصلاح وإخلاص ، وأداء الواجب للواجب عينه . فالتلميذ فى المدرسة الناهضة يصدر فى أعماله وسلوكه عن عقيدة ، والضابط له فى شعوره داخلى لا خارجى وبذلك يصير احترام النظام جزءاً من حياته . ومن صور هذا الجو الاجتماعى الذى تخلقه المدرسة ، نظام الأمر والجمعيات والأندية والرحلات ، والكشافة ، وفى هذه جميعها يشعر الطفل بعضويته فى مجتمع ، وبأنه شريك فى نجاح هذا المجتمع . وأن عليه أن يقوم بدوره الذى يكلف به ، ويساهم فى وضع القانون واحترامه .

٦ - العناية بصحة الجسم والعقل : وذلك بإعداد المدرسة الصالحة لنمو الجسم نمواً طبيعياً وتزويد هذه المدرسة بما يحتاجه هذا النمو من غذاء وتمارين وعلاج . وكذلك فهم الناحية الوجدانية والتروعية عند الطفل وتوجيهها توجيهاً صحيحاً يتخلص به من العقد النفسية بقدر ما يمكن ، ودراسة العوامل التي تؤثر في صحة التلاميذ العقلية .

٧ - التقريب بين الأسرة والمدرسة وتعاونهما في تربية الطفل : وسنعرض لهذا عند التكلم عن كل من الأسرة والمدرسة ، كعامل من عوامل التربية .

مراجع الباب الثاني

1. Teaching, Its Nature & Varieties, by B. Dumville.
2. A Living Philosophy of Education, by Washburne.
3. Principle & Methods of Teaching, by Welton.
4. Nation's Schools, by Bombas Smith.
5. Experimental Education, by Robert Rusk
6. Education, Its Data & First Principles by Percy Nunn.
7. Talks to Teachers, by William James.

٨ - التربية ، مادتها ، ومبادئها الأولية : تأليف سير برسي نون وترجمة صالح عبد العزيز .

الباب الرابع

عوامل التربية

إذا نظرنا إلى التربية بمعناها العام ، وهو كل نوع من أنواع النشاط يؤثر في نمو قوى الطفل ، وتوجيهها ، وجدنا أن هناك عوامل كثيرة : فالطفل منذ يولد إلى أن يشب ويكتمل نموه العقلي ، والجسمي ، ويشيخ ، ثم يموت ؛ خاضع لكل ما من شأنه أن يؤثر فيه ، ويضيف إلى خبراته وتجاربه ، ويكيف من سلوكه ، ويغير من تربيته ، فهذا التغيير المستمر طول العمر ، الطارئ في كل لحظة من لحظات الحياة إن هو إلا نتيجة لعوامل خارجية ، تؤثر في استعداد الطفل الوراثي ، وطبيعته ، وقواه . فلدينا الطفل المزود بقوى فعالة ، ذات خصائص موروثية ، هي خصائص النوع ، وخصائص الأسرة . ولدينا — أيضاً — البيئة المحيطة بالطفل ، والتي لا تفتأ تتفاعل مع قواه ، أو قوى الكبير ، فتحدث تغييراً هو التربية . فما هذه العوامل ؟

إنها الشمس ، والهواء ، والضوء ، والحرارة ، وما يسمعه الطفل ، ويلمسه ، ويطعمه ، والأسرة التي يعيش فيها ، والمنزل المادى ، وما فيه من عوامل الراحة ، والصحة ، أو عدمها ، والشارع الذي يعيش فيه ، والأطفال الذين يلاعبهم ، والقرية بعاداتها ، وتقاليدها ، ومواسمها ، وأعيادها ، وحفلاتها ، أو المدينة — إن كان يسكن مدينة — والأمة التي ينتمى إليها ، بقوانينها ، وتقاليدها ، وعلاقاتها الدولية ، وحياتها الاقتصادية ، وتاريخها ، وآدابها ، وثقافتها ، وفنونها ، وآمالها ...^(١) بل إنها كل العوامل التي تؤثر في الطفل — أو في الكبير — من خارج أمته . ففي العصر الحاضر لم تعد البيئة مقصورة على البيئة المحلية القريبة ، التي كانت في الماضي تقف عند حدود القبيلة ، أو الشعب ، بل صارت الآن تمتد فتشمل العالم أجمع ؛ لأن العالم في عصرنا الحاضر صار قوى الارتباط ببعضه ببعض . فالطفل الجالس بمنزله في إحدى القرى المصرية قد يسمع حديثاً يذاع بالعربية من لندن ، أو نيويورك أو الصين ، أو أى بقعة

(١) ص ٤ من كتاب "Education to day by J. Dewey".

ناثية في العالم . والطفل العربي يقرأ الآن من الكتب والمجلات ما يكون قد طبع في أمريكا ، أو اليابان ، أو جزر الهند الشرقية . وهو يرى في مدرسته أو في السينما ، أفلاماً عن الطفل الفرنسي ، أو الأمريكي ، أو الصيني ، أو عن حياة الشعوب الأخرى ، أو عن صناعة من الصناعات ، أو أى نوع من أنواع الحياة الحيوانية ، أو الجمادية ، فهو إذن يعيش في غير بيئته المحلية .

وسائل الحياة المادية لم تصبح إنتاجاً محلياً ، بل أصبح العالم جميعه يشترك في إنتاج وسائل الحضارة ، ويكفى أن ننظر إلى ما تلبس ، أو إلى ما حولك من أدوات وأمتعة ، وطرق مواصلات ، لتعرف مقدار ما أنتجته أُم غير أمتك ، وأثر هذه المنتجات في حياتك وتربيتك .

كل هذه العوامل تؤثر في تربية الطفل ، والمراهق والبالغ ، بل الكهل ، والشيوخ إذا اعترفنا بأن التربية تستمر من المهد إلى اللحد .

وهذه العوامل بعضها مادية ، وبعضها معنوى ، أو بعضها طبيعي ، وبعضها اجتماعى ، ولا شك في أن للعوامل الطبيعية ، والاجتماعية المختلفة ، آثاراً مختلفة في تربية الطفل فالحو مثلاً - وهو من العوامل الطبيعية - ذو أثر في النمو الجسمى والعقلى . فأطفال المناطق الحارة أسرع في النضج من أطفال المناطق الباردة أو المعتدلة . وسكان المناطق الحارة أميل إلى الكسل والحمول ، من سكان المناطق الباردة ، أو المعتدلة . وللمناطق الحارة أمراض خاصة بها ، غير أمراض المناطق الباردة . وحياة الفرد الوجدانية تتأثر بدرجة الحرارة . فأهل المناطق الحارة سريعو الغضب ، والانفعال ، طائشون ، بعكس أهل المناطق الباردة ، الذين يغلب عليهم الاتزان ، والصبر ، والاحتمال ، والتأنى . ولطبيعة المكان الذى يعيش فيه الإنسان أثر في حياته الجسمية ، والعقلية ، والخلقية . فسكان الجبال - مثلاً - أكثر صحة ، ونشاطاً ، وقوة ، من سكان الوديان ، وهم أكثر جرأة ، وقدرة على مواجهة الأخطار ، والحروب ، ومقاومة الاعتداء ، من سكان الوديان . وسكان الجزر - لعزلتهم وبعدهم عن سكان القارات - أكثر احتفاظاً بالتقاليد ، وبعداً عن التطورات الحديثة ، وأشد رية في الأجانب ، وعدم ثقة ، كما كانت الحال في اليابان وفي إنجلترا .

ولسكان الصحارى خصائص جسمية ، وعقلية ، وخلقية ، تخالف

خصائص سكان الوديان أو الحضر ؛ فأجسامهم أصبح ، وأقوى على تحمل تقلبات الزمن من جوع ، وعطش ، وحر ، وبرد ، وخيالهم أكثر حرية من خيال سكان المدن ، والوديان ، وإن كان أقل خصوبة . وهم أهل كرم ، وحمية ، ودفاع عن الجار ، والمستجير ، بحكم طبيعة حياتهم في الصحارى .

هذه كلها عوامل طبيعية ، لها أثر مباشر في نشأة الفرد ، وتربيته ، وحياته ، كما أن لها آثاراً غير مباشرة ؛ فطبيعة البلاد ، ومناخها ، وموقعها الجغرافي ؛ كل هذه تؤثر في حياتها الاقتصادية ، والسياسية ، والاجتماعية ، وهذه بدورها عوامل اجتماعية ، تؤثر في نمو الطفل ، وتربيته . ألا ترى كيف أثر مناخ الجزائر البريطانية في تقدم صناعة النسيج بها ؟ وأثر قيام هذه الصناعة في حياة البلاد الاقتصادية ، وفي نوع التعليم المهني لسكان منطقة منشستر وغيرها من المقاطعات التي تعنى بصناعة النسيج ؟ وألا ترى كيف أثر موقع مصر الجغرافي في جعلها مهبط كثير من جاليات العالم التي استقرت بها ، ونشرت حضارتها ، واقتصادها ، وأديانها ، وثقافتها ؟ وكيف أثرت طبيعة بلاد لبنان ، وموقعها بمحار البحر في حياة سكانها ، فجعلت منهم المهاجرين المغامرين ، الذين كانوا في طليعة من هاجر إلى أمريكا من الشرق ؟

ولإذا كانت العوامل الطبيعية ذات آثار مباشرة ، وغير مباشرة في تربية الفرد ، فلهل العوامل الاجتماعية آثار أيضاً ذات أهمية . ومن العوامل الاجتماعية نظم البلاد الدينية ، والاقتصادية ، والقضائية ، والإدارية ، وتقاليدها ، ونظرتها للحياة ، وتقديرها للفنون .

والنظم الاجتماعية ليست شيئاً حديثاً في الجماعات ، بل لكل جماعة نظمها التي تطورت معها منذ تكونت هذه الجماعة ، وصار لها تاريخ مشترك . وهذا الاشتراك في نظام من نظم الحياة ، يجعل الفرد يقبل ، بطريقة شعورية أو لا شعورية — مستلزمات هذا النظام ، فللأديان — مثلاً — مواسم ، وتقاليد ، وتاريخ مرتبط برجالها ، وهذه كلها يعيش فيها الطفل ، ويتأثر بها ، فتطبع طريقة تفكيره وسلوكه . وإن مقارنة بسيطة بين تأثير أحد الأديان — كالمسيحية مثلاً — في معتنقيها ، وتأثير دين آخر ، كالإسلام أو اليهودية ، في معتنقيهما ، لترينا كيف يلون الدين تفكير صاحبه ووجدانه وسلوكه بلون خاص به .

وكذلك الحال مع نظام المجتمع القضائي ، وأثره في أنواع الجرائم والعقوبات ، شدة وسهولة . واحترام الناس للقضاء ، أو عدم احترامهم إياه ، له أثره في سلوك الأفراد ، وتربيتهم^(١) ، وهكذا نستطيع أن نجد في كل نظام من نظم المجتمع آثاراً واضحة في تكوين المجتمع باعتباره عاملاً من عوامل التربية .

ونستخلص مما تقدم أننا إذا قصدنا بالتربية معناها العام ، كانت لها عوامل عامة كثيرة ، هي كل ما يحدث أثراً في الطفل ، حتى ولو كان تجربة عارضة . وإذا قصدنا بالتربية معناها الخاص : أي التربية المقصودة المنظمة ، انصرف تفكيرنا إلى أنواع النشاط المقصودة المنظمة ، التي يقوم بها المنزل أو المدرسة لتربية الطفل . فالطفل ، باعتباره كائناً حياً ، معرض لكل العوامل المحيطة به ، يتأثر بها — كما قلنا — نتيجة لما يحدث من تفاعل بين قواه وبين هذه العوامل العامة . وهو في الوقت نفسه خاضع لعوامل مقصودة تريد له تربية خاصة مقصودة ، تربية واضحة الهدف ، تربية معروفة في ذهن المسؤولين عن الطفل ، كالآباء والمدرسين . وهذه التربية مقصورة على أنواع النشاط المنظم المقصود ، الذي يوجه للطفل في المنزل والمدرسة . وإذن فعوامل التربية المقصودة هي المنزل (الأسرة) والمدرسة ، ولما كان كل من المنزل والمدرسة جزءاً من المجتمع الذي يعيش فيه الطفل ، والذي سيخرج إليه عندما تنتهي مرحلة طفولته ، ويقوم بدوره فيه ، عضواً عاملاً منتجاً ؛ ناسب أن نتكلم عن كل العوامل الثلاثة على حدة . ويفرق المربون بين العوامل المقصودة وغير المقصودة بأن الأولى هي التي يمكن ضبطها وتكييفها ، وهي التي يراد بها فعلاً تربية الطفل بصورة إرادية ، بينما غير المقصودة هي التي لم يقصد بها في الأصل أن توجه تربية الطفل ، ولكنها في الواقع ذات أثر في ذلك . فالمجتمع مثلاً صغيراً كان أو كبيراً ، قرية أو مدينة أو قطراً — له آثار في تكوين الطفل كما أشرنا من قبل ، ولكنه لا يعد عاملاً مقصوداً ، غير أنه لأهميته يعتبر عاملاً أساسياً في التربية . ولهذا ستعرض له هنا بشيء من التفصيل .

(١) يلاحظ ذلك بوضوح في الولايات المتحدة ؛ فلكل ولاية نظامها القضائي . ولذلك يهاجر بعض الناس من ولاية إلى أخرى للتقاضى أمام محاكمها في مسألة لا يتاح لهم حلها في محاكم ولايتهم . مثال ذلك الطلاق فهو سهل في بعض الولايات ومعتد أو مستحيل في ولايات أخرى .

العوامل الأساسية في التربية

١ - المجتمع

لعله يجدر بنا قبل التعرض لأنواع المجتمع أن نذكر شيئاً عن كيفية تكوين المجتمع بصفة عامة ، والظروف التي تساعد على قيام الصلات بين أفرادها . من البديهي أنه متى اجتمع أفراد متآلفون نشأت بينهم روابط متبادلة تدفعهم إلى التعاون في مجهوداتهم ، وألوان نشاطهم ، وينتهى تعاونهم هذا إلى نتائج ما كانت لتظهر لو ظلوا متفرقين . ولإذ بتضامنهم يتضاعف إنتاجهم ويتغلبون على صعوبات في البيئة التي يعيشون فيها والتي قد يصعب على الفرد التغلب عليها وحده ، وتحسن أحوالهم ، وتنشط أذهانهم للتفكير فيما يترتب على حياتهم الجمعية من مظاهر وآثار . فالفرد العضو في المجتمع يأتي من الأعمال ، ويبدى من الآراء ، ما لا يفعل لو بقى خارج نطاق الجماعة . وكلمة مجتمع Social Group . تطلق على مجموعة من الناس رجالاً ونساء تربطهم بعضهم ببعض صفات مشتركة ذات أثر في حياتهم الاجتماعية والفردية . وليس مجرد وجود هذه الصفات كافياً لتكوين المجتمع ، بل يجب أن تكون هذه الصفات ، سواء كانت قائمة بالفعل أو بالقوة ، الأساس للوعي المشترك بينهم أو للمصالح المشتركة ، وأن يكون لها أثر في قيام نظام يرمى إلى أهداف مشتركة . وتقرر الظروف عادة ما إذا كانت الصفات القائمة بالقوة ستظهر إلى حيز الفعل أو لا . فقد لا يكون لهذه الصفات أثر في خلق الوعي المشترك أو النظام المشترك ، ولكن قد تصبح هذه الصفات أساساً لوعي مشترك قوى ، ونظام مشترك فعال . وقد يكون بين مجموعة من الناس صفات مشتركة في المهنة أو الظروف الاقتصادية ، ومع ذلك يظهر - أو لا يظهر - فيهم وعى مشترك أو نظام مشترك على أساس هذه الصفات . نعم قد يكون لهم وعى قوى ولكن لا يصحبه نظام هام . وذلك مثل البحيران والطبقات الاجتماعية كطبقة العمال والمدرسين . ونفهم مما سبق أن كل المجتمعات ليست متشابهة وعلى هذا يمكن تقسيمها إلى :

(١) الجماعة العارضة Crowd group وهي التي ليس بين أفرادها وعى مشترك وهي جماعة غير مستقرة ولا مستمرة وغير مقصودة وتلقائية .

وذلك كالعابرين في الطريق ، والمجتمعين في محطة السكك الحديدية ، وركاب الترام ، ورواد السينما ، وهؤلاء لا يلبثون أن ينفضوا إذا انتهت مدتهم العابرة .

(ب) المجتمع الذى بين أعضائه صفات مشتركة ينتج عنها وعى مشترك ونظام مشترك أيضاً وهذا يمكن تقسيمه إلى نوعين :

١ - مجتمع النادى Club type . وهو نوع من المجتمعات المستقرة ، ولكنه غير تلقائى . وذلك كأعضاء جمعية أو حزب أو شركة أو هيئة قضائية ، فأمثال هذه المجتمعات مستقرة وقد يكون ثباتها قصيراً أو طويلاً .

٢ - المجتمع المتماسك Community Type . وهو نوع من المجتمعات المستقرة الدائمة التلقائية ، كالأُسرة والقرية والمدينة والأمة . ويتميز هذا النوع أيضاً بأن له وعياً مشتركاً ونظاماً مشتركاً ، ذا صور مختلفة : كالنظام الاجتماعى أو القضائى أو الاقتصادى أو الإدارى . وأفراده يسرون على أساليب خاصة في معيشتهم ، ويشتركون في كثير من الطقوس الدينية ، وترابطهم صلات كبيرة من اللغة والخلق ، وطريقة التفكير ، والذوق ، وترابطهم أيضاً آمال مشتركة .

(ج) المجتمع الذى تربط أفراده صفات مشتركة ووعى مشترك ، ولكن لا يضمهم نظام شامل كالطبقات الاقتصادية ، وبعض الطوائف المذهبية Class or sect . ومن البين أنه لا حدود تمنع من تدخل بعض هذه الجماعات في بعض . ويسمى بعض علماء الاجتماع النوعين الأول والثالث ١ ، ج مجتمعات بالقوة لا بالفعل . ومن الأنواع السابقة يظهر أن المجتمعات تتطور من مجتمعات تربطها مجرد الضرورة والمصادفة ، إلى مجتمعات ترابط بالاختيار المطلق والقصد . فالعضو في أمة من الأمم تربطه بها : -

أولاً : مجرد الضرورة لأنه ولد فيها مثلاً ، ثم تأتى بعد ذلك روابط أخرى . وقد يغير الفرد رعيته ، وكذلك الحال في المجتمع الدينى ، فالطفل يولد ولا دين له وإنما يلصق به الدين عن طريق الوالدين ، وقد يغير دينه إذا كبر . وكذلك الحال في عضويته في طبقة من الطبقات الأرستقراطية أو الديمقراطية . وأحياناً تكون عضوية المجتمع أمراً اختيارياً كالإنديّة ، والجمعيات الرياضية ، والعلمية ، والأحزاب السياسية .

وإذا كانت جماعة بشرية متوطدة الأساس ، مستقرة ، ولها خصائص مشتركة ومصالح مشتركة وأعضاؤها يجمعهم وعى مشترك ، ولم نظام يربطهم جميعاً - فهذه الجماعة تستمر بما لها من خصائص مميزة ، بالرغم من تغير أفرادها بمرور الزمن ، والمجتمعات تختلف كثيراً في حجمها وعمرها ومقدار تأثيرها وعمق هذا التأثير ، فهي من حيث الحجم تختلف من أسرة صغيرة إلى أمة كالأمة الصينية ، ومن حيث العمر تختلف من أمة حديثة التكوين مثل تشيكسلوفاكيا إلى أمة عريقة كمصر ، أمة ذات تاريخ قديم . ومن حيث التأثير قد يكون التأثير في العضو جزئياً مثل نادى التنس ونادى الفنون ونادى الصحافة وما شابه هذه المجتمعات التي لها تأثير في ناحية معينة ، وقد يكون التأثير كبيراً شاملاً كما في مجتمع الدولة . ومن حيث العمق قد يكون التأثير سطحياً أو عميقاً كالانتماء إلى حزب سياسى أو دينى . والمدرسة تشبه (مجتمع النادى) إذا كانت خارجية (والمجتمع المتماثل) إذا كانت داخلية .

الشروط الواجب توافرها في المجتمع المنظم المتماثل:

ذكر مكديوجال في كتابه The Group Mind العقل الجمعى أهم هذه الشروط . ونحن نلخصها فيما يأتى :

- ١ - أن يكون بالمجتمع استمرار مادى أو شكلى (صورى) أو هما معاً . فالماضى معناه أن يتصل أعضاؤه أنفسهم ببعض بعض لمدة طويلة من الزمن ، وذلك كالأسرة والأمة . والشكلى معناه أنه بالرغم من وجود تغيير سريع نسبياً في الأعضاء لا يزال هؤلاء الأعضاء متمسكين بالعادات والتقاليد التي لهذا المجتمع ، فهم يتخذونها ويحرمونها . فالمدرسة مثلاً تكون مجتمعاً أعضاؤه متغيرون مادياً ، ومستمرون معنوياً أو شكلياً . وبالرغم من هذا فاللوائح ونظام العمل والتقاليد تظل غالباً باقية ثابتة متصلة ، وكذلك العمال في المعمل الواحد قد لا يعرف بعضهم بعضاً ومع ذلك يعلمون تقاليد العمل ونظمه وبذلك يكونون مجتمعاً ، أما المسافرون في القطار فلا اتصال مادياً بينهم بالمعنى الصحيح إلا إذا حصل ما يخلق مصلحة مشتركة أو هدفاً مشتركاً ، كأن يتعطل القطار في الطريق ، أو ينقطع النور ، أو يفكرون في طلب ترخيص الأجرة . وقد يترتب على طول

سفرهم في عربة واحدة واحتكاك بعضهم ببعض ، وتبادل التحية يوماً بعد يوم — استمرار مادي ينتج عنه وعى مشترك .

٢ — أن يكون لدى أعضاء المجتمع فكرة عن وجود هذا المجتمع ، وخصائصه المميزة له ، ومكوناته ، ووظيفته ، وعلاقة الأفراد به . وقد اخترعت المجتمعات كثيرة من الوسائل التي بها يتمكن أعضاؤها من معرفة خصائصها المميزة لها كالعلم الواحد ، والسلام القوي ، وجواز المرور ، ولبس شارة خاصة أو زى خاص ، ومراعاة أعياد ومواسم خاصة . وهذه كلها تساعد على تقوية الوعي الجمعي . والمدرسة تستطيع أن تقوى هذا الوعي بما تخلقه من رموز خاصة بها كالنشيد ، أو الزى ، أو الشارة أو العلم أو نوع التحية .

٣ — أن يقوى الوعي الجمعي وينمو عن طريق الاتصال والاحتكاك بالمجتمعات الأخرى ، ولا سيما في وقت الحروب والتنافس ، وإنها حقيقة بغضمة أن نقرر أن كراهية أفراد أى مجتمع من المجتمعات للأجانب ، وخوفهم منهم ، كان له أثر ظاهر في تقوية الشعور القوي تقوية هي أشد في الواقع من عامل حب الفرد لوطنه في الوقت العادى . ونحن نلاحظ هذا فيما يقوم بين المذاهب الدينية من خلاف ، وكذلك فيما يحدث بين الأحزاب السياسية . والمنافسة بين المدارس والكلليات من العوامل التي تزيد شعور التلميذ بعضويته في مدرسته فيفرح لانتصارها في مباراة من المباريات ويتألم لهزيمتها ويحجل .

٤ — أن تتكون للمجتمع تقاليد نتيجة لمرور الزمن ، فتنمو عند أعضائه عواطف تلتف حول هذا المجتمع . فالمباني تصبح ذات ذكريات ، والزعماء تصبح لهم قداسة الشهداء ، وتروج حولهم الأساطير ، وتنمو للمجتمع آداب وعادات . وعلى هذا فوجود المجتمع ليس شيئاً مادياً محضاً ، ولكنه مصحوب أيضاً بنمو العواطف والتاريخ المشترك والآداب . وهذا النمو يتناسب تناسباً مطرداً مع مرور الزمن ، فالأمة القديمة ذات آداب وتقاليد وتاريخ عريق ، والمدرسة أو الجماعة القديمة تفتخر بتقاليدها القديمة ، وتحرص على المحافظة عليها .

٥ — أن يقوم في هذا المجتمع نظام محترم يضمن للفرد سلامته وحرية ، وللجماعة أداء وظيفتها باطمئنان . وهذا النظام يجب أن يتناسب مع حياة الجماعة نفسها وينمو معها حتى لا يثوروا ضده . ولذلك كان خير النظم الحكومية هو النظام

الديمقراطي الذي يعبر عن رأى الأفراد فى الطريقة التى يريدون أن يحكموا بها وفى المجتمعات المنظمة المتأسكة وسائل لإعلام الأفراد بما يجرى وبما يهمهم ، وطرق لدراسة الأمور الهامة وبحبها والتشاور فيها ، وأخذ قرارات تعبر عن رأى الأغلبية . وتلك هى الحال فى الأندية التى تسن لها دستوراً ، وتكون مجالس إدارة ، ولجاناً لتنفيذ قواعد هذا الدستور . وكذلك الحال فى المدرسة فلا بد أن يكون لها نظام محترم دقيق التنفيذ . وخير النظم ما كان ملائماً لحالة التلاميذ يطيعونه بترعة منهم ، وتقدير له ، بدلا من طاعة الإكراه والالتزام . وفى المدارس الثانوية بأمريكا وانجلترا جرب اشراك التلاميذ فى وضع لوائح المدرسة ونظامها فشعر التلاميذ^(١) بأنهم مسئولون عن هذه اللوائح . ولذلك كانوا يعبرون فى سلوكهم عن احترامهم لها ، وكلما كان النظام منبعا من الداخل وعن رغبة من التلاميذ وفهم لقيمتهم كان أكثر جدوى ، وكان ناتجا عن الحكم الذاقى .

هذه هى خصائص المجتمع المنظم المتأسك . وهى لا شك خصائص المدرسة الحديثة باعتبارها مجتمعا صغيراً . فإذا أرادت المدرسة أن تكون مجتمعا منظما يعيش فيه الفرد كما يعيش فى المجتمع الأكبر (الأمة) وجب أن تحرص على توافر هذه الخصائص فيها . وكما أن الأمة تحتوى على جماعات أخرى أصغر منها تنشأ فيها ، وتقوم بوظائف مختلفة ولها أهداف مختلفة ، كذلك تحتوى المدرسة على جمعيات وفرق وأندية فى داخلها ، هى مؤسسات منظمة لها قواعدها وأهدافها وسياساتها .

والتلميذ الذى يساهم فى حياة المدرسة الطبيعية المنظمة باعتباره مواطناً صالحاً فيها . سيجد نفسه عند ما يخرج للحياة العملية فى المجتمع الأكبر مواطناً صالحاً كذلك . وأعضاء المدرسة يكونون مجتمعا من نوع مجتمع النادى إذا كانوا خارجية فإن كانوا داخلية فمجتمعهم من نوع الجماعة المتأسكة كما ذكرنا . والتلاميذ الذين فى مدرسة فى وقت واحد يكونون مجتمعا مستقراً ثابتاً مستمراً إلى حد ما . وهم خاضعون لمؤثرات ولوائح ونظم ، وهذه النظم قد وضعت المدرسة جزءاً منها ، والجزء الآخر وضعه التلاميذ أنفسهم بطريق مباشر أو غير مباشر . وقد يكون خريجو المعهد الواحد مجتمعا ، ويكون الاتصال بينهم شكلياً ،

وربما قويت الصلات بين أعضاء هذا المجتمع بظهور وعى مشترك ، ووجدان مشترك ، ومصلحة مشتركة بل ونظام مشترك ، كما هو الحال فى جمعيات المعلمين المتخرجين من معهد واحد . ولما كانت الصلة وثيقة بين المدرسة والمجتمع ، وكانت المدرسة تعد أبناء الشعب ليخرجوا أعضاء "مواطنين فى مجتمعهم" ، ناسب أن نذكر شيئاً عن الصلة بين المدرسة والمجتمع .

العلاقة بين المدرسة والمجتمع وكيف يتعاونان :

من المستحيل فصل المدرسة عن المجتمع إذ أن المجتمع يتكون من أفراد لهم عادات وتقاليد ونظم مشتركة ، والمدرسة تتلقى أبناء هذا المجتمع وتهبهم لأن يحتلوا مكانهم فى المجتمع كأعضاء ومواطنين صالحين لأن يعيشوا فيه مع غيرهم . فهى إذن تعد له ، بخلاف جو وبيئة لها من العادات ، والتقاليد ، والقوانين ، والنظم ، ما لا يتنافى مع المجتمع الخارجى . ولهذا تنظر التربية الحديثة إلى المدرسة باعتبارها مجتمعاً صغيراً شبيهاً بالمجتمع الكبير الذى تقوم فيه . ويقول (جون ديوى) فى هذا : إن الفشل الكبير فى التربية اليوم يرجع إلى إهمال مبدأ أساسى هام أن المدرسة ما هى إلا مجتمع صغير ، وأن الطفل يجب أن ينشط ويوجه فى عمله وتفكيره عن طريق حياته فى هذا المجتمع ، وقد أخذت المدرسة على عاتقها ومسئوليتها تكوين هذا الوطن الذى يريده المجتمع ، والأسرة تساهم فى تكوين المواطن ، ولكن الأسرة قد اعترفت بعجزها عن القيام بوظيفة التكوين وحدها ، ونظرت إلى المدرسة باعتبارها البيئة المتخصصة فى عملية التربية .

وعلى هذا فالمدرسة تقوم بإعداد للطفل وتنمية قواه ومواهبه إعداداً فردياً وتتيح له الفرص للنمو الكامل ، وإعداداً اجتماعياً يوجه هذا النمو لينسجم مع نمو بقية أعضاء المجتمع ليحقق رغباته ، وليفهم نظمه ويتقناها ويحترمها ويعمل على إصلاح الفاسد منها .

والمجتمع بما له من نظم وحضارة وقوانين - متغيرة . ولهذا يجب أن تساير المدرسة المجتمع فى هذا التغيير ، وألا تتخلف عنه ، وإلا فقد قصرت فى وظيفتها ، إذ ليس من المعقول أن تكون تجارب المتعلم ومعارفه وأخلاقه تمثل عصباً مضى وانقضى . فنقل هذا المتعلم حيناً يخرج للحياة العملية يشعر بالنقص وعدم القدرة

على تكييف سلوكه وتفكيره ، للعالم الذى يعيش فيه ، فيشعر بأنه غريب ، وأن المجتمع فى غنى عنه .

ونحن نعرف أنواعاً من التعليم الطائفى أو المذهبى ، الذى يبالغ فيه أصحابه وينهجون طريقاً خاصاً ، فتكون النتيجة أن المتعلمين الذين تلقوه يعيشون منعزلين عن حياة المجتمع السائدة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى يعتمد المجتمع على المدرسة فى أن تمدّه بالحديد من المعارف وبالصلح من المثل الخلقية ، وبالحميل من القيم الفنية . فالمدرسة فى هذا الحال لا تقف عند إمداد المجتمع بأفراد عاديّين شبيهين كل الشبه بأفراد المجتمع خارجها ، بل عليها أن تحسن النوع الذى تخرجه وأن تكون عاملاً مصلحاً ، وأن تحلّ هى مشكلة الهداية والقيادة العالمية والإصلاح الاجتماعى ، بما تزود به طلابها من المعارف والأخلاق والمبادئ . وفى هذه الحال يصدق القول بأن المجتمع ينظر إلى المدرسة لتوجهه وتقوده ، إذ لاشك أن رجال المدرسة هم نخبة أبناء المجتمع ، وهم المضطّعون بمحنة التربية . فهم أقدر على الإصلاح والتوجيه من أية هيئة أخرى . ولا يمكنهم ذلك إلا إذا جعلوا حياة المدرسة ميسطة خالية من تعقيد الحياة الاجتماعية الخارجية ، مستقاة من رغبات التلاميذ أنفسهم ، وصورة لنشاطهم ، لا شيئاً يملى عليهم إملاء ... والمدرسة مصدر الإصلاح الاجتماعى لأن الإصلاح الذى يأتى عن طريق القانون والتخويف بالعقاب ، أو تغيير النظم الإدارية الشكلية أو مظاهر الحضارة - لا بقاء له ، وإنما البقاء للإصلاح الذى ينمو فى عقول المتعلمين . فتتغشقه قلوبهم ويخرجون متحمسين لتطبيقه ونشره والدفاع عنه .

ويقول جون ديوى^(١) : « إن التربية هى تنظيم عملية اشتراك الفرد مع بقية أعضاء المجتمع اشتراكاً عن وعى وقصد ، اشتراكاً فى حياة المجتمع الإيجابى ، ولا يمكن التأكد من أى إصلاح اجتماعى إلا إذا وجهنا نشاط الفرد وتفكيره على أساس أنه سيخرج ليشترك مع المجتمع فى حياته وإنتاجه » .

وربما يقال : إن المجتمع يستطيع أن يصلح ما به من عيوب عن طريق الثواب والعقاب ، أو التشريع والبحث والمناظرة فى الجامعات والصحف الخ . ولكن كل هذه

الوسائل غير عملية إذا قيسَت بالإصلاح الذى يأتى عن طريق ^(١) التربية . ولناخذ مثلاً لذلك الديمقراطية فى نظامها وحياتها : إن المدرسة التى يسودها النظام الاستبدادى ، التى يصدر فيها المعلم أعماله عن خوف ورهبة أو رغبة فى الثواب لا يمكن أن تخرج أفراداً يحسنون استعمال الديمقراطية أو يدافعون عنها . وقد عرفنا كيف أن الأمم الديكتاتورية تعتمد إلى المدارس فتربى أبنائها على هذه الروح ، حتى إذا خرجوا إلى الحياة العملية لازمهم روح الخضوع والخوف . وعبادة الدكتاتور ، وقبول الأمر دون مناقشة أو تفكير . وتربية روح الجماعة والتداعى لما يصيب بقية أفرادها من خير أو شر ، أو تكوين عاطفة الحب نحوها والتقدير لها — كل هذا شيء يبدأ فى المدرسة . والمدرسة هى التى تنشط هذه الروح ، وتقوى الشعور بالمسئولية نحو هذه الجماعة بتكوين جمعيات مختلفة للرياضة والفنون والعلوم والاجتماعيات ، وتكوين فرق وأندية ذات أهداف شريفة نافعة . فيستيقظ فى الفرد شعوره بعضويته فى مجتمع ، ويعرف الكثير عن هذا المجتمع وصلته به ، وما له من حقوق وما عليه من واجبات وهذا إعداد ضرورى للحياة العامة . ولا يمكن أن تخلو أهداف التربية من كسب الرزق ولا يمكن أن ينتظم مجتمع إلا إذا قام كل فرد من أفرادها بكسب رزقه كل بحسب إعدادة . والمدرسة هى التى تعد الأفراد للقيام بكسب رزقهم عند ما يغادرونها فهى التى تقوم بإعدادهم المهنى ، وعلى قدر صلاحية العضو للمهنة التى يقوم بها ترقى المهنة ويكثر إنتاجها ، ويرقى المجتمع ويرقى إنتاجه ، والمجتمع يعتمد على المدرسة فى أن تخرج له أعضاء صالحين لأنواع المهن التى يقومون بها ، وأن تمدّه بمن يحتاج إليهم من الصناع والعمال والفنانين والعلماء الخ ، حتى يتم التكامل الصناعى والعلمى والفنى . فهو إذن يتطلب من المدرسة إعداداً من نوع خاص ، وهى لا بد أن تعمل على تحقيق ما يطلب المجتمع . ولذلك نلاحظ تطور مناهج التعليم وطرقه يوماً بعد يوم حتى تسائر حاجات المجتمع .

والتطور الاقتصادى والسياسى والاجتماعى فى العلم سريع . ولهذا يجب أن تتطور المدرسة بنفس السرعة ، وأن يشمل التطور المادة والطريقة معاً ، وإلا

(١) من المثل الواضحة التربية الصحية للشعب . فالمعلمون يستطيعون استخدام قواعد الصحة وتنفيذها بينا الجاهلون لا يمكنهم هذا حتى ولو فرضت عليهم العقوبات وسنت القوانين .

فشلت المدرسة في طريقها . وكثير من المواد الدراسية كانت مواد التربية المثالية في يوم من الأيام فصارت اليوم تاريخية لا يصح اتباعها .

وطرق التفكير في الحياة وفلسفتها وأهدافها تحتاج تقرير وتفهم ، والمدرسة هي المكان الذي يمكن أن يبدأ فيها هذا التفهم وهذا التمرين . فالأسلوب العلمي في البحث والتفكير إذا تعود الإنسان في المدرسة لازمة عند ما يغادرها ، لأن يسأل الفرد نفسه لماذا أعيش ؟ وكيف أجعل حياتي مليئة بالآمال العظيمة وخدمات المجتمع ؟ لأن يسأل نفسه هذا وهو في المدرسة وقت توجيه الأساتذة إياه خبر من أن يخرج للحياة العملية تائهاً ، مشتبك الأفكار والأهداف . وأمم العالم قد صارت الآن يعتمد بعضها على بعض ، ولا غنى لإحداها عن الأخرى . وليس من الحكمة أن يتعلم التلميذ أن مجتمعه مقصور على وطنه ، بل لا بد أن تعدده مدرسته حتى يفكر في العالم أجمع باعتباره وطنه الأكبر . والمجتمع يحتاج إلى قادة في السياسة والصناعة والفنون والعلوم ، والمدرسة هي التي تكشف عن هؤلاء القادة وتشجعهم وتعددهم حتى يتبوءوا مكانتهم ، ومكانهم النافع في المجتمع .

وكثيراً ما قضت المدرسة على مواهب فحرم المجتمع من إنتاج أصحابها ، والمدرسة بكل هذا لا تعنى بالأفراد لذاتهم فقط ، ولكنها تعمل على إصلاح المجتمع وتقديمه ، وإلى جانب هذه الوظائف يجب أن تكون المدرسة مصدر إشعاع للمجتمع فتقوم بوظائف أخرى غير إعداد الصغار من أبناء الشعب — بإلقاء محاضرات ، وإقامة معارض وإنشاء مكتبات ، يأوى إليها الكبار من أبناء الشعب للاطلاع . وتتخذ أيضاً وسائل ومراكز اجتماعية للتسلية والرياضة والبحث والمناظرة . وقد تنتخب مراكز صحية للإشراف على صحة الشعب وتوجيهه ، وفحص مرضاه وعلاجهم . ونصيب المرأة في هذه النواحي لا يقل عن نصيب الرجل . ففي هذه المدارس تقام دراسة للنساء في التدبير المنزلي ، والأمومة والزوجية ، والثقافة العامة والتهديب الديني ، وتقام حفلات للتسلية والمتعة وبعبارة أخرى يجب أن تكون المدرسة مركز تثقيف للكبار في المجتمع .

والمدرسة بهذا العمل تعمل على رفع مستوى المجتمع بهتذيب الكبار من أعضائه الذين لم ينالوا النصيب الكافي من الثقافة ، وبتعليمهم القراءة والكتابة وتنويرهم وقد حرموا من هذا صغاراً .

وإذا كانت هذه هي وظيفة المدرسة فالواجب على المجتمع أن يقدر مثل هذه الرسالة التي تقوم بها ، فيصلح من المدرسة باعتبارها بيئة التلميذ الأساسية لإصلاحاً من حيث : البناء ، والأثاث ، والمنهج ، والطريقة ، والمدرس وغيره من القائمين بالعمل فيها . ويصلح المجتمع المدرسة بتقديم المال اللازم لها ، وبأن يكون سخياً في كل ما تحتاجه التربية والمروء .

فإصلاح المجتمع يتوقف إذاً على إصلاح المدرس والمدرسة . وبهذه الطريقة يشعر المدرس كما يقول ديوى (بأنه رسول الله ، والواعظ المبشر بحكم الله في مملكته) .

٢- المدرسة ووظيفتها

المدرسة باعتبارها من عوامل التربية الأساسية

أشرنا إلى عوامل التربية غير المقصودة ، والعوامل المقصودة . وذكرنا أن المدرسة هي إحدى العوامل المقصودة الأساسية ، وأن الأسرة أحد هذه العوامل أيضاً . وسنتكلم عن الأسرة وأثرها في تربية الطفل باعتبارها البيئة الأولى التي يعيش فيها ، والتي تحيطه بالعناية والرعاية والحفظ ، في مرحلة هو عاجز عن الاعتماد فيها على نفسه .

والمدرسة هي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل . نعم هي أداة صناعية غير طبيعية إذا قورنت بالأسرة ، ولكنها أداة ناجحة . فمن المقرر أن الأسرة لا تستطيع القيام وحدها بعملية التربية جميعها ؛ لأن وقت الأسرة لا يسمح بالإشراف المستمر طول مرحلة الطفولة والمراهقة والبلوغ ، أي إلى مرحلة الرجولة ، ولأن التربية عملية تخصص تحتاج إلى مربين لهم خبراتهم ومعرفتهم بطبيعة الطفل وما تحتاج إليه من وسط مناسب ، وأدوات ومعلومات ، وجو يستثير نشاطه ورغبته في العمل والتعلم ، ولأن المربين يتجردون عادة من شفقة الوالدين المتطرفة أحياناً ، والتي قد تصل في التساهل واللين إلى حالة تشجع الأطفال على العبث والسلوك الشاذ .

وفي المدرسة يجد الطفل من زملائه وقرنائه الصغار من يألفهم ويشاركهم ألعابهم وأغانيهم وأناشيدهم ، ويتعلم منهم ويشعر بينهم بعضويته في مجتمعهم . فهو إذاً واجد بينهم المجتمع الذي يصلح له ، والذي يشجعه على التعبير عن ميوله وغرائزه . ولو حاول الوالدان استحضار مرب خاص للطفل لحرم هذا الطفل حياته

الاجتماعية المشتركة ، وما فيها من تنافس وتعاون ومشاركة وجدانية ، ومرح ولهو ولعب . وكمن من الآباء يستطيعون أن يستحضروا لأبنائهم المربين الخاصين ؟
والمدرسة تفتح أبوابها للجميع : الخاصة والعامة ، فهي وسيلة للتربية الديمقراطية حيث يعيش الجميع في بناء واحد ، ومنتسبين لمعهد واحد ، ويتعلمون من أساتذة مشتركين . وفيها تتاح الفرصة للقدرات الطبيعية العقلية الخاصة والعامة — للظهور والنمو ، وبذلك تتكافأ الفرص من حيث إفراح المجال أمام الأذكاء من التلاميذ للتقدم ، فهي إذاً عامل لا يمكن الاستغناء عنه في تربية صغار الجيل .

وظيفة المدرس : ولما كانت الأسرة لا تستطيع وحدها القيام بتربية الطفل وإعداده حتى يصل إلى مرحلة الرجولة في هذا العصر الذي تعقدت فيه الحياة الاجتماعية والاقتصادية ، ولما كان الفرد مخلوقاً اجتماعياً ليس عضواً في أسرته فحسب ، ولكنه عضو في مجتمع أكبر من الأسرة هو مجتمع القرية أو المدينة ومجتمع الأمة ثم العالم أجمع — كان من حق المجتمع أن يتأكد من صلاحية هذا العضو لأن يعيش فيه ، ويكون مواطناً صالحاً يعيش مع غيره من المواطنين الآخرين في سعادة كما يعيش معه غيره كذلك .

وعلى ذلك فالمدرسة تقوم بوظيفة تربية الطفل أولاً بالنيابة عن أسرته التي هي المسئولة الأولى عنه ، وبالنيابة عن المجتمع الذي يعيش فيه ، والذي له حق الإشراف على تكوين أعضائه تكويناً يضمن صلاحيتهم للانتماء إليه ، وقد ذكر جون ديوى وظائف^(١) المدرسة . ونحن هنا نلخصها ونضيف إليها :

١ — نقل تراث الأجيال الماضية لصغار الأجيال الحاضرة : فما يخلفه الماضي من الأعمال جيلاً بعد جيل يتجمع في سجلات مكتوبة ، حتى ولو عدلنا عن استعماله في حياتنا بصورة مؤقتة ، وعلى ذلك يتحتم على كل جماعة تريد أن تحتفظ بصلتها بالماضي يتحتم عليها أن تتخذ المدارس أداة تضمن بها نقل جميع مواردها ومقوماتها إلى النشء الجديد نقلاً صحيحاً . وهذا النقل من خصائص الإنسان ، فليس بين أنواع الحيوانات المختلفة ، نوع له هذا النظام المدرسي الذي ينقل إليه تراث الأجيال السابقة . وليس من المتيسر الوصول إلى كل ما

يحتاجه من معارف عن طريق الخبرة المباشرة . فنحن هنا في مصر نعيش متأثرين بمعارف قرون سبقت في الرى والمعمار والطب والثقافة والدين والقانون ، كما نعيش متأثرين بثقافات وحضارات أم تبعد عنا آلاف الأميال . وليس من الممكن الاتصال الشخصى بها حتى تنتقل إلينا هذه المؤثرات ، وإذا فالسبيل إلى هذا التأثير هو السجل المكتوب الذى تقوم المدرسة بتفسيره عند ما تعلم القراءة .

٢ - الاحتفاظ بهذا التراث والعمل على تسجيل ما يجد : فلو اكتفينا بمعارف التراث القديم عن طريق القراءة ولم نعلم الكتابة ، ولم نسجل بها ما يوجد لضاع التراث الجديد ، وحرمت الأجيال القادمة الانتفاع به ، فالمدرسة إذاً تسجل بطريق تعليمنا الكتابة التراث الجديد .

٣ - التبسيط : فالحضارة معقدة التركيب ، ومن الصعب اتخاذها والاستفادة منها كما هى ، بل لابد من تبسيطها وتفكيكها إلى أجزاء ، واصطناع المناسب منها بالتدريج ، والطفل لا يقوى على مواجهة الحياة وتكييف نفسه لما فيها من نظم وقوانين وعادات هى نتيجة قرون عديدة فى النمو والتركيب . وإذا فالمدرسة تبسط له كل هذه الأشياء وتعوده عليها أو تلقنه إياها ، حتى يتخذها بالتدريج ، فالموسيقى مثلاً قد صارت الآن فناً معقداً ، ولا يستطيع النشء تعلمها وإجادتها عن طريق التقليد فقط كما كانت الحال فى العصور الأولى ، بل لا بد من دراسته بالتدريج ومعرفة بسائطه ثم الترقى إلى المركب منه ، والمعمار لم يعد فناً بسيطاً ، ولكن فن مبنى على نظريات علمية . ولا بد فى تعلمه من تبسيطه . وقوانين المجتمع مشبكة معقدة ، ولا بد فى تفهمها من وضعها فى صورة مبسطة عن طريق المدرسة . ولذلك كان من وظائف المدرسة تهيئة بيئة مبسطة تختار للنشئة ما يمكن أن تستجيب لها من النواحي الهامة للحياة ، ثم تعد نظاماً متدرجاً يستخدم فيه الناشئ ما يقتبسه أول الأمر ، أداة لتفهم ما هو أكثر اشتباكاً .

٤ - التطهير : فالمدرسة تخلق للتلاميذ بيئة مصفاة خالية من عيوب المجتمع الأخلاقية ، ومن مظاهره الشائنة حتى لا تؤثر فى أخلاقهم . ومن المعروف أن كل مجتمع تنقله خرافات الماضى وأباطيله وتقاليده العقيمة المتحجرة . وواجب المدرسة أن تتخلص من كل هذا ، وأن تنشئ الطفل على معرفة الحقائق والفضائل والعمل بها . فإذا ما خرج للحياة العملية استطاع أن يقاوم هذه الأباطيل

والخرافات والتقاليد الفاسدة وأن يسمو بمجتمعه . فالتلميذ الذى يتعلم فى المدرسة أن الماء العكر يضر بالصحة ، والذى يشرب فى مدرسته الماء الصافى النقى ، يعمل حين يخرج إلى المجتمع على جعل من يشرب من الماء العكر يتخلص منه ، فالتلميذ الذى يجد فى المدرسة جواً مشرباً بالتعاون والتنافس الشريف يعمل حيناً يخرج إلى المجتمع على تطهيره من التنافس البغيض . والتلميذ الذى يتعود فى المدرسة تضحية المصالح الفردية فى سبيل المصالح العامة يعمل حين يخرج إلى المجتمع على مقاومة أصحاب المصالح الفردية على حساب المصلحة العامة . وهكذا تعمل المدرسة على التخلص من عيوب المجتمع وعلى تقوية محاسنه . وكلما استنارت الجماعة أدركت أنها ليست مسئولة فقط عن حفظ تراثها بأكملها ، ونقله إلى الجيل الجديد ، بل تتعدى تبعها ذلك إلى نقل ما يؤدى إلى تحسين حياة الجماعة المقبلة عن طريق المدرسة .

٥ - ومن وظيفة البيئة المدرسية إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة لكل فرد حتى يتحرر من قيود الجماعة التى نشأ فيها ويتصل ببيئة أوسع منها اتصالاً ثقافياً وخلقياً . فلكل تلميذ يحىء من أسرة لها أخلاقها ومستواها العلمى وطابع حياتها وتقاليدها ، وهو يحىء أيضاً من مجتمع قد تأثر به قبل دخوله المدرسة ، كأصدقاء الشارع والأقارب والزائرين لأسرته . وعلى هذا فكل تلميذ يحىء وله صفاته الخاصة التى اكتسبها فى مجتمعه . ووظيفة المدرسة هى إيجاد التقارب بين هذه الصفات المختلفة ، وخلق صفات جديدة مشتركة توحد بين أهداف هذه الصفات المختلفة ، وخلق صفات جديدة مشتركة توحد بين أهداف التلاميذ وطرق تفكيرهم ، وتقارب بين عقائدهم الدينية ومواهبهم السياسية ، أو على الأقل تنشئهم على أسلوب سليم من التفكير العلمى . ويدرك هذا جيداً من له صلة بمدارس الهند والولايات المتحدة ، أو أى بلاد أخرى حيث تعيش جماعات مختلفة الأديان والتقاليد والنظم والمطامع ، وقديماً كان اختلاف الجماعات أمراً جغرافياً فى الغالب ، فكانت هناك جماعات كثيرة ، ولكن كل واحدة منها متجانسة بعض التجانس فى حدود أراضيها . أما الآن فبحكم تقدم التجارة ووسائل النقل والمواصلات والهجرة أصبحنا نرى فى الأمة الواحدة جماعات مختلفة العادات والتقاليد . من أجل هذا كان من عوامل تفكك الأمة قيام مدارس طائفية أو مذهبية تعلم نوعاً خاصاً من الأفكار التى تسود فى الأمة ، وكان من الواجب أن

تكون المدرسة الأولى واحدة للجميع ، حتى يمكن مقاومة تلك القوى المشتتة الناشئة عن تجمع هيئات مختلفة في نطاق كيان سياسى واحد . فممازج النشء في المدرسة على اختلاف عناصرهم وأديانهم وعقائدهم — يخلق لهم بيئة جديدة أوسع من البيئة الأولى ، لأن المادة الدراسية الواحدة تعودهم وحدة النظر إلى أفق أوسع مما تظفر به أى جماعة منعزلة .

ولعل من الأسباب التى دعت هتلر الألمانى إلى التعنت مع اليهود أنهم كانوا يكونون وحدة منظوية على نفسها داخل ألمانيا بإنشائهم مدارسهم وأنديتهم الخاصة ، وكذلك إصدار مجلاتهم بلغتهم العبرية ، ولأنهم كانوا يشعرون بأنهم وحدة متماسكة منفصلة إلى حد كبير عن الوحدة الألمانية الكبرى .

هذه وظائف تتميز بها المدرسة عن الأسرة ، وإلى جانب هذه الوظائف تقوم المدرسة ببعض وظائف الأسرة فهى تشترك مع الأسرة في العناية بجسم النشء وصحته ، بما تقدمه له من البيئة الصحية والألعاب الرياضية والإرشادات والغذاء والفحص والعلاج ، بطريق الوحدات أو طبيب المدرسة . وهى تساعد على تربيته العقلية بما تهيئه من دراسات وما تعرضه من مشكلات تحتاج في حلها إلى الدرس والفحص والتحصيل ، وبما تقدمه من وسائل المعرفة كالكتاب والمعمل والورشة والحديقة والغابة والمسرح وغير ذلك من الوسائل المباشرة وغير المباشرة . وهى تساعد على تكوينه الخلقي والاجتماعى ، فلها باعتبارها مجتمعاً مصغراً لوائح وقوانين لحفظ النظام وللتأديب المدرسى ، وهذه القوانين تطبق عليه ويحرمها ، وقد يشترك في وضعها . وفي هذا تمرين له على أن يعيش عضواً صالحاً في مجتمع يحترم نظمه وتقاليده . وفي المدرسة جمعيات مختلفة علمية وأدبية وفنية يشترك فيها التلاميذ ، ويتمنون على القيام بنصيبهم من المسؤولية . وفي هذا إعداد للمواطنين الصالحين . وفي هذه الجمعيات يتعلم التلميذ المحافظة على المواعيد واحترام رأى الغير ، والأخذ والإعطاء ، والتفكير المجرد من الهوى ، وإثبات مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد ، وغير هذه من الصفات الاجتماعية الطيبة ، ويجد التلميذ في المدرسة مثلاً أخلاقية عالية في أساتذته وسلوكهم فيحاكهم . وإذا كانت هذه وظائف المدرسة فيجب ما يأتى :

١ — أن تكون صورة مصغرة للحياة الاجتماعية الراقية يدرب فيها التلاميذ على محبة العمل وإنجازه وعلى التعاون الاجتماعى والاقتصادى لمصلحة الجماعة والوطن .

٢ - أن يجد التلميذ فيها الفرص المواتية لتنمية مواهبه وميوله وتوجيهه إلى الدراسات أو المهن التي تناسبه ، وأن تعنى بالفردية بين التلاميذ .

٣ - أن تنمى عند المتعلم صفات المواطن الصالح ، والشعور بالمسؤولية ، والرغبة في التضحية ، والقيام بالواجب لأنه واجب ، وتقدير الفضيلة للفضيلة ذاتها .

٤ - أن تكون مجتمعاً مشبعاً بالتعاطف والتفاهم بين الرئيس والمرئوس ، وأن يسودها جو من الديمقراطية .

٥ - أن يجد فيها المتعلم المثل الأخلاقية العليا ، والمثل الجمالية فيما يقع عليه نظره وما يسمعه .

٦ - أن تكون قوية الصلة بالمتزل من جهة وبالمجتمع من جهة أخرى ، حتى تعمل على إصلاح ما فيهما من عيوب وأخطاء .

ولما كان أقرب المجتمعات المنظمة وألصقها بالمدرسة هي القرية أو المدينة ناسب أن نذكر شيئاً عن المدرسة وعلاقتها بالحياة في القرية والمدينة .

المدرسة وعلاقتها بالحياة في القرية والمدينة

المدرسة هي المركز الثقفي التربوي لصغار أبناء القرية أو المدينة . ورجال المدرسة هم الطبقة المثقفة الممتازة بين سكان القرية . ولذلك يجب أن يكونوا في طليعة المصلحين الاجتماعيين ، وأن يشعروا بالتبعة العظيمة الملقاة على عاتقهم نحو مواطنيهم الكبار والصغار .

وإذا كانت وظيفة المدرسة الأولى هي تربية الصغار ، كما أشرنا إلى ذلك بتفصيل في مكان سابق ، فإن هناك إلى جانب هذه الوظيفة وظيفة أخرى هي تثقيف الكبار وتوجيههم في حياتهم ، وتنظيم أوقات فراغهم . وقد شرعت المدرسة المصرية تؤدي هذه الوظيفة .

فالمدرسة تشغل بالصغار أثناء النهار عادة ، ولكن يمكن الاستفادة منها بعد الدراسات النهارية بتنظيم دراسات مسائية للكبار من الرجال والنساء تتناسب مع حاجاتهم المعاشية أو الثقافية . فمن الممكن مثلاً إعداد دراسات للإرشاد في المهن المختلفة : زراعية كانت أو صناعية أو تجارية . وكثيراً ما تحل بالقرية أزمات معاشية تحتاج فيها إلى التوجيه كإصابة القطن بالدودة مثلاً ، أو ظهور مرض في القمح ، أو حاجة المزارعين إلى سماد ، أو كيفية رى نوع جديد من المحاصيل

أو طريقة تخزين أحد الحاصلات لرخص ثمنه إبان الموسم . ومثل هذه الأزمات تحتاج إلى توجيه وقيادة . والمدرسة تعتبر مركز هذا التوجيه بتنظيم محاضرات ، ودروس استعراضية لتعليم السكان .

هذا إلى أن نسبة الأميين في مصر مرتفعة ، والمدرسة هي المكان الصالح لتعليم الأميين ، ومدرسوها هم أولى الناس بالقيام بهذه المهمة . والحياة الصحية في مصر تحتاج إلى إشراف وتوجيه ، وكذلك الحياة الاجتماعية . وبناء المدرسة يمكن أن تتخذ مركزاً اجتماعياً صحياً لمساعدة الناس وإرشادهم .

ولكى يستغل وقت الفراغ استغلالاً مناسباً يمكن إنشاء مكتبة للمطالعة أو الإعارة ، ويمكن الأهلون من الاستفادة من هذه المكتبة .

وفي البلاد الأوربية تعقد اجتماعات دورية للأمهات والآباء في المدارس ليتذكروا في مشاكلهم المعاشية ، والمشاكل التي تتصل بحياة أولادهم ، ويستعينوا في ذلك بآراء الخبراء من المربين وعلماء النفس .

والأصل أن طرق التعليم في المدرسة ونظمها وحياتها يجب أن تكون جزءاً من الحياة الواقعية خارجها . كما يجب أن يشعر أولياء الأمور أن المدرسة دائماً مفتوحة أمامهم . وبذلك تساهم المدرسة في إصلاح الحياة بالقرية والمدينة .

٣- الأسرة وأثرها في التربية

يولد الطفل في أسرة ، تتكون عادة ، من أب ، وأم . وهما اللذان يقومان بتربية الطفل ، وكفالاته ، حتى يصل إلى مرحلة الرجولة ، وحينئذ يستطيع أن ينفصل عنهما . وقد تكون الأسرة مكونة من أكثر من الأب والأم ، كالأخوة والأخوات .

والأسرة هي البيئة الطبيعية ، التي تتعهد الطفل بالتربية ، لأن غريزة الأبوة والأمومة ، هي التي تدفع بكل من الأب ، والأم ، إلى القيام برعاية الطفل وصيانته ، ولا سيما في السنوات الأولى من طفولته .

والطفل البشري — كما قلنا — يعتمد في مرحلة طويلة ، أطول من مرحلة أى

طفل حيوانى — على رعاية الوالدين ، وهو يمضى عادة سنوات الطفولة المبكرة بين أحضان الأسرة .

وقد أشرنا إلى أهمية السنوات الأولى فى تكوين الطفل الجثمانى ، والعقلى ، والوجدانى ، والخلقى ، وتكوين العادات والعواطف ، وإلى أن علماء النفس يرون أن مرحلة الطفولة المبكرة ، هى أهم مراحل الحياة فى تاريخ الناشئ ؛ إذ هى الأساس الذى يعتمد عليه نمو الطفل فى المراحل التالية . وهى مرحلة الليونة ، والمرونة ، وقابلية الطفل للتأثر بكل ما يحيط به :

فنمو الطفل الجثمانى يتأثر بظروف الأسرة ، والمنزل ، من حيث : الفقر ، والغنى ، وتوفر أسباب الصحة فى المنزل : كالهواء الطلق ، والشمس ، والضوء ، والنظافة ، والراحة الكافية ، والخلو من المزعجات ، والغذاء الصحى الجيد ، والقدرة على تجنب الأمراض قبل وقوعها ، وعلاجها ، أو التخلص منها بعد وقوعها .

وقد دلت الإحصاءات على أن نسبة الأطفال الذين يمرضون فى مرحلة الطفولة المبكرة ، أكبر فى الأسرات الجاهلة والفقيرة ، منها فى الأسرات الغنية ، والمتعلمة . وكذلك نسبة وفيات الأطفال فى الأسرات الجاهلة ، والفقيرة ، أكبر منها فى الأسرات الغنية والمتعلمة . وكثير من العاهات والعلل الجسمية نتيجة لإهمال الوالدين للأطفال فى سنواتهم الأولى بصفة خاصة ؛ كالعمى والصمم ، والأمراض الصدرية .

والطفل يتأثر بكل ما يحيط به من منبهات Stimuli منزلية ، ويكيف سلوكه تبعاً لها ، فهو يتعلم فى الأسرة اللغة القومية ، واللهجة التى يتكلمها الوالدان ؛ ولذلك تسمى اللغة القومية فى الإنجليزية Mother Tongue وفى الفرنسية Le Langue Maternelle وفى الألمانية Mutter Sprache . ويمجد تعلمه اللغة تنتقل إليه عن طريق الكلام أفكار الكبار من أفراد الأسرة ، وآراؤهم ، فيتأثر بها ، وتنمو معارفه ، وفقاً لمستوى الأسرة النقي .

والطفل يتعلم من أسرته كل ما يحتاج إلى معرفته ، فهو دائم السؤال ، دائم البحث والتنقيب ، ولا سيما فى السنوات الأولى ، وهو يلجأ إلى والديه — أو من هم فى مقامهم من الكبار — يسألهم ويسترشد بهم .

ولذلك نستطيع أن نميز بين المستوى الثقافي لأسرات الأطفال ؛ من لغتهم ، وقاموسهم اللغوي ، وأسلوبهم ، ومعارفهم العامة ، وسلوكهم .

وقد لاحظت سوزان أيزكس ، أن عامل الأسرة ، هو أحد العوامل الثلاثة التي تسبب الفروق الفردية بين الأطفال ، وهي تقول في هذا الصدد ^(١) :

« أما الضرب الثالث من المؤثرات التي تؤدي إلى التباين بين الأطفال ، فهو اختلاف حالات بيوتهم ، وأوساطهم الاجتماعية ؛ فهذا طفل من بيت فيه كتب ، وحديث ، وزهات ، وإجازات ، وفيه يعنى الوالدان عناية كبيرة بمن يصادق الطفل ، ويتقدمه في المدرسة . وذلك من وسط عائلي يكاد يكون أمياً . والثالث يأتي من مسكن مزدحم تحمل فيه حاجات الطفولة . ومن هؤلاء تجد جميع ضروب الخير والشر ، وشتى العوامل المساعدة أو المعطلة . »

وإذا نظرنا إلى عادات الأكل ، والشرب ، والمشي ، والنوم ، واللبس ، ومعاملة الناس ، وجدنا أن الأسرة هي العامل الفعال الأول في تكوين هذه العادات ؛ ذلك لأن الطفل يحاكي الكبار من أفراد الأسرة ، وينظر إليهم باعتبارهم نماذج طيبة أمامه . والأسرة تقوم عادة بتهديب سلوك الطفل الغريزي في طفولته الأولى ، وتشرف على توجيهها ، وتقويها ، فهي بهذا مسئولة عما يتميز به الناشئ من خلق . ولو تأملنا كثيراً من أعمالنا اليومية ، وحاولنا أن نعرف مصادرها ؛ لوجدنا أننا مدينون للأسرة بكثير من ضروب السلوك ؛ كطريقة الأكل ، وغسل اليدين قبله وبعده ، وطرق الباب قبل دخول حجرة الغير ، وكيفية مخاطبة الصغير للكبير .

والطفل يتعلم أول درس في الحب ، والكراهية ، في المنزل ، مما يلمسه من حب والديه له ، وكراهيتهم لمن يؤذونه ، أو يضررونه ، ومن صلة أفراد الأسرة بعضهم ببعض إن كانت صلة احترام ، وعطف ، أو صلة نفور واستهتار وشغب . وهذه الصلة أثر مباشر فيما يشعر به الطفل من اطمئنان وحرية ، فإذا كان جو الأسرة سعيداً ، مشبعاً بالتعاطف والود ، نمت وجدانات الطفل نمواً متزناً ، وشعر بالحماية ، والسلامة ، وحرية التصرف ، لأنه يشعر بأن المحيطين

به يفهمون سلوكه ، ويعطفون عليه . وبذلك يخلو نمو الطفل من كثير من العقد النفسية ، ومن الكبت ، وينشأ سليم العقل .

وقد وجد من دراسة بعض الحالات العصبية . أن سببها سوء معاملة الوالدين ، أو أحدهما للطفل في سنواته الأولى ، مما كان له أثر لا شعورى فى سلوكه ؛ فالأم التى تخوف ابنها تخلق منه رجلاً هيباً ، رعديداً ، جباناً ، وتقتل فيه حب المخاطرة ، والشجاعة .

وعلاقة الإخوة بعضهم ببعض فى الأسرة ، وعلاقة الوالدين بالإخوة ذات أثر فى تكوين خلق الطفل ، فإذا كان الأب ، أو الأم ، يتحيز لبعض الإخوة ، ويميزه على غيره — فقد يكسبه هذا السلوك شعوراً بالغيرة والمنافسة ؛ فينشأ أنانياً ، ساخطاً ، يشعر بمرارة الظلم ، والحرمان ، كما هى الحال فى الأسرة التى يتزوج فيها الأب أكثر من زوجة .

ونظام الحياة المتزلية ، وما يحيط بالطفل من أثاث ، وأدوات له أثر كبير فى تكوين ذوق الجمال عنده . فإذا كان محاطاً بالصور الجميلة ، وبالحياة المنظمة ، وبالخداق المنسقة ، وكانت ملابس أفراد الأسرة ، وملابسه ، مختارة اختياراً موفقاً ، وكان يسمع المختار من الموسيقى والأغاني — نشأ ذوقه يألف الجميل ، ويتزع للجمال .

والطفل يعتنق دين أسرته وتقاليدها — فيؤثر فى سلوكه ، وتفكيره ، ونظرتة للحياة . وقد قال صلى الله عليه وسلم : (كل مولود يولد على الفطرة ، وإنما أبواه يمجسانه ، أو يهودانه ، أو ينصرانه) ، وإنما يبدأ ينظر إلى دينه وتقاليده نظرة موضوعية بالاتصال بأفكار الآخرين ، وباتساع معارفه . وهو مرتبط بأسرته ، فى سرائها وضرائها ، تربطه بها عاطفة الحب ، فينبه وبينها مشاركة وجدانية ، وهذا ما يجعله سريع التأثر بما توحى به .

والوالد — عادة — هو الذى يفكر فى مستقبل ابنه ، ونوع الدراسة التى تناسبه ، وهو الذى يحاول توجيهه أثناء التلمذة . وبقدر ثقافة هذا الوالد ومعرفته بطبيعة الطفل يكون توجيهه صحيحاً . وقد يرغب الوالد فى نوع من الدراسة لا يلائم استعداد ابنه ، فيوجهه توجيهاً خاطئاً ، وبذلك يقاسى الابن نتائج التوجيه طول حياته .

ويرى علماء الاجتماع والتربية أن الأسرة هي أصلح بيئة لتربية الطفل وتكوينه ، ولا سيما في سنواته الأولى ، فالصلة بين الوالدين والطفل أقوى ما تكون بينه وبين أية جماعة أخرى . ولذلك كانت نشأته مع والديه خير وسيلة لتهديب انفعالاته ، ووجداناته ، وتكوين خلقه . غير أن جهل الأسرة قد يكون سبباً في نتائج ؛ فيندفع أحد الوالدين وراء حبه لطفله ، وعاطفته نحوه ، ولا يستخدم الحزم والحكمة في الوقت المناسب .

وقد يكون الوالدان قاسيين على الطفل ، مهملين له ، فينسيانه أمام مؤثرات أخرى خارجية ، وبذلك يصبح الناشئ ضحية قسوة الوالدين . وربما كانت هذه القسوة حافزاً على الجِد والاجتهاد ، للتخلص من مضايقات الأسرة فيصادفه التوفيق في عمله .

وقد شعرت الأمم الراقية بالحاجة إلى تربية الآباء ، وثقافتهم بالثقافة الوالدية فتكونت فيها جمعيات يشترك أعضاؤها في بحث مشكلات النشء ، وكيف تعالج ، وأجريت لهم دراسات في علم النفس ، والتربية ؛ لتتويزهم في مراحل نمو الأطفال ، وكيف يعاملونهم في كل مرحلة . غير أن بلادنا لا تعاني جهل الآباء والأمهات بمبادئ تربية أولادهم فقط ، ولكنها تعاني الجهل العام ، والفقر ، والمرض الذي يفتك بالكبار قبل الصغار .

فلا عجب أن ينشأ الطفل في أغلب الأسرات متروكاً للمقادير ، وأخطاء الآباء والأمهات . وكثير من الأسر ، لا يعاني الفقر ، ونقص وسائل الصحة ، وجهل الوالدين فقط ، بل قد لا يكون مع الطفل أطفال آخرون يلعبون معه ، ويرافقونه وربما كانت هذه الحال في الأسرات الغنية أوضح ، فلا تجد ميوله ورغباته الجلو المناسب لها ؛ للنمو ، والتكوين ، ويشعر بالحرمان ، وعدم الانسجام مع رغبات الكبار ، وعواطفهم ، وبذلك تنشأ عند الطفل حالة نفسية غير صحيحة .

ويقول بتراند رسل : إن عقل الطفل ، وبدنه يتطلبان قدراً كبيراً من اللعب ، واللعب لا يتيسر على وجه مرض بعد السنوات الأولى ، إلا من الأولاد والبنات الآخرين . وبدون اللعب يعتبر الطفل مرهقاً عصيباً ، لا يجد للحياة فرصة ، وتتوالد في نفسه المخاوف والهموم ؛ ومعظم الأطفال — حين يميزون —

يؤثرون اللعب مع الأطفال الأكبر منهم ؛ لأنهم يحسون عندئذ أنهم عظام ، والأسرة - وحدها - هي التي تهى فرصة تعلم الأطفال الصغار من الكبار عن طريق اللعب معهم . ومعاشرة الأتراب من الأطفال أفضل وسيلة لتعلم العادات الاجتماعية ، والتنافس والتعاون ؛ فإذا كان هذا متوفراً في الأسرة الواحدة تحقق الغرض . وإلا . . . نشأت الحاجة إلى المدرسة .

هذا ومعظم الآباء والأمهات لا يستطيعون تربية أطفالهم ، إما لأنهم مشغولون أثناء النهار ، أو لأنهم مرضى . وفي هذه الحال نجد الحاجة ملحة لإرسال الأطفال إلى مدارس الحضانة Nursery school حيث يجدون العناية من مربيات متخصصات ، ويجدون بين أترابهم من الأطفال جواً اجتماعياً مناسباً ، ويجدون - أيضاً - العناية ، والأثاث ، والأدوات ، واللعب التي تناسب معهم .

ولكن ، أيمكن أن تقوم هذه المدرسة مقام الأسرة في تربية الطفل ؟ قبل الإجابة عن هذا السؤال يجب أن نعرف شيئاً عن مدارس الحضانة .

ليست مدرسة الحضانة مدرسة بالمعنى التقليدي ، يتعلم فيها الطفل القراءة والكتابة ، والحساب إلخ وإنما هي مكان يحتوى على حديقة ، وفناء ، وحجرات ، وأبهاء ، وسقائف يلعب فيها الأطفال ، ويمرحون ، وهي مكان يجد فيه الأطفال الغذاء البعيد ، والإشراف الصحي ، ومجال اللعب والراحة في الهواء الطلق والشمس . وهي مكان يستطيع فيه الطفل أن يتعلم عن طريق الملاحظة والبحث والكشف ؛ ملاحظة النبات ، وصغار الحيوان ، وملاحظة أترابه من صغار الأطفال الذين يلعب معهم ، ويغنى معهم ، ويرقص معهم ، ويتشاجر معهم ، ويصافحهم . وهي مكان يجد فيه الطفل لذة وسروراً ، فيما يسمعه ، ويشترك فيه من الأغاني ، والأناشيد ، والموسيقى ، والقصص الطريفة ، والمسرحيات القصيرة البسيطة . وهي مكان ينمو فيه الطفل على سجيته حراً ، بغير ضغط أو شدة ، تحت رقابة مشرفات خبيرات أعددن إعداداً خاصاً ، ودرسن الطفولة ، وطبيعتها السيكولوجية والجسمية ، فالطفل يستطيع في مدرسة الحضانة أن يكون عادات طيبة ، كالنظافة ، والنظام ، والطاعة ، والتعاون ، والاستقلال ، وآداب الحديث ، من غير أن يجبر على ذلك .

وإذا كانت هذه هي مدرسة الحضانة ، فهل يمكن أن نستغنى بها عن

الأسرة ؟ الواقع أن الحياة زادت تعقيداً ، وأن مطالب الأسرة والمعيشة . قد تستغرق من الأم كل وقتها داخل المنزل ، أو خارجه ، وأن الأم قد لا تجد من الوقت والعناية مايكفل للطفل الجو المرح السعيد . وربما لا تستطيع — وهذا هو الغالب — أن توجه إلى الطفل العناية المبينة على أصول تربوية صحيحة . لذلك نشأت الحاجة في الأمم الصناعية ، والتجارية ، وفي المدن ، حيث تعمل الأم خارج المنزل — إلى إرسال الأطفال إلى هذه المدارس . وهي تقبل الأطفال من سن الثانية إلى سن الخامسة . وتختلف المدة التي يقضيها الأطفال في المدرسة ، فقد تكون من الثامنة صباحاً إلى الثانية بعد الظهر . وفي بعض المدارس الأوروبية تكون من الثامنة صباحاً إلى الثامنة مساءً ، وينام الأطفال في المدرسة بعد الظهر . فإذا كانت هذه هي حال مدرسة الحضانة فهي خير معين للوالدين على تربية الأطفال . ويجب أن ينظر إليها ، لا باعتبارها بديلاً عن الأسرة ، ولكن باعتبارها مساعداً للأسرة على تربية الأطفال .

وما زالت هذه المدارس في أوروبا وأمريكا بالمصروفات ، ويرسل إليها أولاد الموسرين . وينادى بعض المربين الآن بأن تجعل هذه المدارس إلزامية لأبناء من لا يستطيعون القيام بتربية الأطفال تربية صحيحة . وإذا نظرنا إلى حياتنا هنا — في مصر — وإلى حالة الأسرة المصرية حق لنا القول بأن مصر أحوج الأمم إلى انتشار مدارس الحضانة فيها . ولكن أنى هذا لشعب يكثُر فيه عدد الأميين .

الأسرة والمدرسة والتعاون بينهما

تكلمنا عن وظيفة الأسرة في التربية ، وعن وظيفة المدرسة أيضاً ، وذكرنا أن كليهما من العوامل المقصودة . وعلى هذا لا بد أن يكون التعاون بينهما وثيقاً حتى تصلا بتربية الطفل إلى الهدف المراد ، وحتى لا يحدث بينهما تناقض يترتب عليه تفكك في شخصية الطفل واضطراب ، وفقدان الثقة في المدرسة أو الأسرة أو كليهما .

وهذا التوازن بين المدرسة والأسرة ضروري حتى يتكامل نمو الطفل ويتجه

اتجاهاً واحداً مشتركاً . فإذا كانت الأسرة لا تحترم نظام المدرسة مثلاً فلا تساعد التلميذ على الحضور إليها في المواعيد المقررة تعطلت وظيفة المدرسة ، وعوقب التلميذ وضاعت عليه فرص التربية فيها . وإذا كانت المدرسة تكلف التلميذ من الواجبات ما لا يستطيع القيام به ، بسبب حالة الأسرة المادية أو الاجتماعية ارتبك التلميذ وقصر في واجبه ، ونمت فيه كراهية الأسرة أو المدرسة . وربما لجأ إلى سلوك شاذ ليتخلص من هذه الواجبات .

وشبهه بهذا ينطبق على تحصيل المعارف . فإذا كانت المعارف التي يحصلها التلميذ من المدرسة تتناقض مع ما يحصله في المنزل ، أو كانت المثل العليا للفضيلة والجمال في المنزل تختلف عنها في المدرسة ، تغلب الناحية القوية منهما ، وربما كانت الناحية الفاسدة . وطريقة معاملة التلميذ في المنزل يجب ألا تختلف كثيراً عن طريقة معاملته في المدرسة ، فإذا كان مدللاً في المنزل ووجد في المدرسة الحزم نفر منها ، وقد يهرب أو يثور لذلك . وعلى هذا يجب أن يكون جو المدرسة استمراراً لجو المنزل الصالح ، وذلك عن طريق اتصال الآباء بالمدرسة واتصال المعلمين بالمنزل ، حتى يعرف كل منهما ما يجري في الآخر ، وحتى يتعاونوا - وهما عاملان أساسيان - على حل المشكلات التي تتصل بالطفل ، وحتى لا يستغل التلميذ أحدهما لحساب الآخر ، كأن يهمل في أداء واجبه المدرسي احتجاجاً بأن في المنزل مريضاً أو أن قريباً له توفي ، وكأن يطلب من المنزل مصاريف ونفقات لأعمال مدرسية لا حقيقة لها . وقد تنبهت الأمم الأوروبية والولايات المتحدة إلى ضرورة هذا التعاون فأنشأت جمعيات تسمى جمعيات الآباء والمدرسين تعقد مؤتمرات واجتماعات لدرس مشاكل الأطفال والتفاهم على حلها . ومن هذه الجمعيات :

The home and school Council of Great Britain

وظيفتها أن تعمل على التوفيق بين المدرسة والمنزل ، وتدرس الوسائل المتعلقة بتربية الأطفال تربية كاملة من جميع نواحيها . ويجب أن تعلم أن التفاهم بين المنزل والمدرسة عامل جوهري لسعادة الطفل ورفاهيته .

ومن مظاهر هذا التعاون أن تخصص المدرسة يوماً في السنة يسمى « يوم الآباء » ، يدعى فيه الآباء والأمهات إليها ليزوروا حجاتها أثناء الدراسة ،

ومكتبتها ، ومعاملها وحديقها ، ومتحفها ، ومسرحها ، ولتعرض عليهم نماذج من إنتاج التلاميذ في الرسم والتصوير والأشغال اليدوية وغيرها ، وليشاهدوا ما يقوم به التلاميذ من ألعاب رياضية ، أو مشروعات ، أو تمثيل ، أو حفلة موسيقية . ويرى بعض المربين أن تكون أبواب المدرسة مفتوحة دائماً للآباء ، يستطيعون زيارتها كلما أرادوا ، ويستقبلهم ناظر المدرسة أو من يقوم مقامه ، للتحدث في شئون الأبناء ، أو دراساتهم ، أو دراسة حياتهم خارج المدرسة ، أو المهن التي يصح أن يدرسوها ، والتي يصلحون لها بحكم ميولهم واستعدادهم ، ولتنتفعهم المدرسة والمنزل أساس توجيههم . ومن الأيام التي تتاح فيها للآباء زيارة المدرسة يوم أول السنة الدراسية ، ويوم الطبيب ، فيستقبل الناظر الآباء لبحث حالة كل تلميذ منفردة ، وما يحتاج إليه ، ويستمع لرأي الأب أو الأم فيه . ويسترشد الطبيب برأى ولي الأمر في حالة التلميذ الصحية ، كما يسمع ولي الأمر رأى الطبيب فيه ، وما يحتاجه من علاج أو وقاية . وتقيم بعض المدارس أسبوعاً كاملاً يسمى (أسبوع التربية) يزور فيه الآباء المدرسة ، ويقفون على أعمال التلاميذ ونظام الدرس والتدريس ، ويشاهدون المعارض والمتاحف ، ويقوم التلاميذ عادة بتنظيم الحفلات المختلفة في الموسيقى والتمثيل والسينما ... إلخ ويشرف التلاميذ بأنفسهم عليها . وترسل بعض المدارس تقارير شهرية لأولياء أمور التلاميذ مبينة درجة تقدمهم في المواد المختلفة ، وسلوكهم وحالتهم الصحية ، وتشفع هذه التقارير بملاحظات عن علاقة التلميذ بزملائه ، وعن نشاطه الاجتماعي . وتطلب المدرسة من الآباء المساهمة في توجيه الأبناء في سلوكهم ودراساتهم . وتشجع بعض المدارس التلاميذ على أخذ بعض ما يعملونه من الأشغال والرسوم ، والملابس المطرزة إلى المنزل لعرضها على الأسرة ، كما تشجعهم على إحضار بعض المواد من المنزل لعرضها في معارض المدرسة ، أو متاحفها ، أو استخدامها في دروس الأشغال والحياطة . وبعض المدارس تكون مكتباتها ومتاحفها مما يحضره التلاميذ ، كمجموعات طوابع البريد ، وصور بعض الشخصيات ، والأواني الفخارية التاريخية ، وأنواع الملابس أو النقود القديمة ، والكتب التي تناسب التلاميذ .

وتعمل المدرسة على تنمية روح التزاور بين التلاميذ والتعارف بين أسرهم ،

كأن يزور ناظر المدرسة أو المدرسون أسرة التلميذ في بعض المناسبات كعيد ميلاده والأعياد العامة ، أو يعودوه في حالة مرضه ، ويواسوه إذا أصيب بمكروه . وبعض النظار يزور التلميذ ليعرف حالة الأسرة المالية حتى يقدر له ما يمكن من مساعدة لتمكين من تعليمه . والأسرة من جانبها تتعاون مع المدرسة بتهيئة الجو المناسب للتلميذ لأداء واجباته المدرسية . وإذا كان في الأسرة كتب ومذبايع ومجالس للحديث المثقف وزيارات للآثار ورحلات كانت كل هذه الأشياء مساعدة للمدرسة على تربية الطفل .

ومن واجبات الأسرة احترام أوامر المدرسة ، والإشراف على وقت فراغ التلميذ ، للتأكد من إنفاقه في الصالح ، وعدم اختلاطه بإخوان السوء . وحياة الأسرة تؤثر في حياة التلميذ المدرسية ، فقد زرت بعض المدارس الابتدائية ، واشتركت مع مجموعة من التلاميذ في الغذاء ، ولاحظت على أحد تلاميذ هذه المجموعة سلوكاً غير ما يتوقع منه ، كالعنف وعدم اللياقة في الأكل والحديث مع إخوانه ، وكنت أعرف أن هذا التلميذ من أسرة عريقة راقية ، ولذلك لم أطمئن إلى سلوكه ؛ فسألت عن حالة الأسرة ، فحدثني ناظر المدرسة - وكان يعرف الكثير عنها - أن والد التلميذ ووالدته على خلاف ، وأنهما افترقا ، وأن التلميذ يعيش مع والدته ، ويمضي معظم أوقاته مع الخدم وتحت إشرافهم . واستطعت بهذا أن أفسر سلوك التلميذ . ومن هذا المثل يتضح مقدار أثر حياة الأسرة في سلوك التلميذ بالمدرسة ، وأثر هذا التلميذ في زملائه .

ومن الحكايات التي تذكر في الكتب الإنجليزية أن مفتشاً زار إحدى المدارس الأولية ، وبينما هو في أحد الفصول الدراسية يوجه للتلاميذ بعض الأسئلة في مادة الحساب لاحظ في أحد الأركان تلميذاً بدت عليه علامات الضعف والإعياء ، لا يرفع أصبعه إذا سئل التلاميذ ، ولا يجيب جواباً صحيحاً إذا وجه إليه سؤال . وقد استرعى نظر هذا المفتش ما وجد في عيني التلميذ من بريق الذكاء المتوارى خلف الجفون الذابلة ؛ فأدرك حينئذ أن في الأمر سراً ، وأخذ التلميذ من الفصل وسأله عن أسرته وحالته المادية ، وأين يقطن ؟ وعمل الوالد ، وعلاقة أفراد الأسرة بعضهم ببعض . فظهر له أن الوالد من العمال المتعطلين ، وأنه يتفق في الشرب ما تمنحه له الحكومة من مساعدة مالية ، وأن أمه قد ماتت منذ سنوات وحلت محلها زوج أب قاسية لا تعنى بأمره ، وأن الطفل ينال القليل من الطعام والنوم والراحة المنزلية .

عندئذ فكر المفتش في إنقاذ هذا الطفل فاتخذته لنفسه ، وجعله تحت

عنايته ورعايته، وضمه إلى أسرته، ولم تمنح شهور حتى نشط الطفل وبذ قراءه . فهذه القصة ، وكثير غيرها ، يؤيد ما قلناه من ضرورة التعاون بين المدرسة والأسرة ، وأن المدرسة وحدها لا تستطيع أن تقوم بدور التربية ، وأن بعض الأطفال الذين تبذل المدرسة جهداً في تربيتهم إنما يجدون من حياتهم العائلية عاملاً هداماً . وقد لا تستطيع المدرسة التقدم بالطفل إلى الأمام لأن الأسرة تدفع به إلى الخلف .

ونظام الحياة في مصر ، والتقاليد المدرسية القديمة ، لم تهتم حتى الآن بهذا التعاون بين المدرسة والأسرة ، وإن كانت النماذج قد خطت خطوات طويلة في هذا الاتجاه . وكذلك وضعت وزارة التربية والتعليم نظام التأمين الاجتماعي ، وبمقتضاه تقوم المدرسة بتعويض ما ينقص التلميذ من وسائل الراحة المادية بسبب فقر الأسرة .

موازنة بين التربية المنزلية والتربية المدرسية

تخالف التربية المدرسية التربية المنزلية من حيث نفوذها في الأطفال ومعاملتها لهم ، وأثرها في تهذيب أخلاقهم وتكوين عاداتهم، وتظهر هذه المخالفة في :

١ - السيطرة في كل من المدرسة والمنزل
فسيطرة المدرس عادة أقل من سيطرة الوالدين ، لأن الطفل منذ نشأته يرى أن والديه هما اللذان يعولانه . ويقومان بحاجاته ، فيعتقد أنه معتمد عليهما كل الاعتماد ، وأن حاجته إليهما أشد من حاجته إلى غيرهما من مدرس أو غيره . هذا إلى أنه إذا رأى من مدرسة شدة أو قسوة فرع إلى والديه . أما إذا غضب أحدهما منه فإنه يرى ألا منقذ له منه فيسعى لإرضائه .

٢ - المعاملة المدرسية والمنزلية

(أ) إن أساس الحكومة المدرسية العدل والمساواة ، لأن جميع التلاميذ في الصلة بالمدرس سواء ، فهو يسوى بينهم في الثواب والعقاب كل بما كسبت يده ، وأجهم إليه أصلحهم . أما الآباء فقد تضطروهم الشفقة والعاطفة الأبوية إلى التغاضي عن ذنوب أبنائهم . وعين الرضا عن كل عيب كليلية .

(ب) إن المنزل يعامل الطفل في أول نشأته بالرحمة والرأفة ، حتى إذا كبر حاسبه على أعماله بدقة وأخذه بشدة ، أما المدرسة فإنها تعلن من أول الأمر نظامها الذي يألفه المتعلم ويخضع له راضياً .

٣ - أثر كل من المدرسة والبيت في التهذيب

من الصعب الحكم بأن أخلاق المتعلم نتيجة لنفوذ المنزل أو المدرسة ، فلكل منهما أثره ، وقد يقوى أحدهما فيتغلب على الثاني . ولكن مما لا شك فيه أن التكوين الأخلاقي الأول للمنزل أسبق من تكوين المدرسة وله أثر في سلوك المتعلم طول حياته .

٤ - التكلف والحرية في المدرسة والمنزل

جرت العادة أن يكون التلميذ في المدرسة متكلفاً في كل مظاهره وأنه غير طبيعي في سلوكه وأخلاقه ، بينما تنكشف في المنزل أخلاقه على حقيقتها ، والمدرسة الحديثة ترى إلى أن يكون الطفل تلقائياً في سلوكه وأن يشعر بالحرية الكافية التي تمكنه من أن يسلك سلوكاً طبيعياً لا كلفة فيه ولا تصنع ، حتى تتاح الفرصة لإصلاحه وتوجيهه .

٥ - كثرة الفرص لإظهار الميول وتوجيهها

المفروض أن المدرسة هي المكان المعد للتربية ، فيها أخصائيون يخلقون للأطفال الفرص الكثيرة المناسبة للكشف عن ميولهم ، وبذلك يشجعها المدرسون ويوجهونها الوجهة السليمة ، بينما لا يتيسر ذلك إلا في الأسرات المثقفة التي يعنى الآباء فيها بأبنائهم عناية خاصة .

مراجع الباب الثالث

١ - في التربية لعلى عبد الواحد

2. Education Today , by John Dewey.
3. The School & Society by John Dewey.
4. On Education, by Bertrand Russell.
5. Education, by E. Campagnac.
6. The Group Mind by W. McDougall.
7. Social Groups in Modern England, by Henrey A. Mess.
8. Democracy & Education, by John Dewey.
9. Creative Education & the Future, by Oliver Wheeler.
10. Infant & Nursery Schools, a Report by a Committee, printed by H.M.S.O.
11. The Nursery School, by Margaret McMillen.
12. The Nursery Years, by Susan Isaacs.
13. The Children We Teach by Susan Isaac

الباب الخامس

مراحل النمو عند الإنسان

تمهيد :

لا تبدأ حياة الطفل منذ الولادة ، ولكنها تبدأ — من الناحية البيولوجية — من ساعة الحمل ، ويتأثر نمو الجنين بالحالة التي تكون عليها الأم أثناء هذا الحمل .

وعند ما يولد الجنين ، يصبح في عالم مختلف تمام الاختلاف عن العالم الذى كان يعيش فيه ، وتنشط حواسه ، وأجهزته ، وأعضاؤه ، لأداء الوظائف الحيوية الضرورية لبقائه ، وتبدأ عملية التفاعل بينه وبين البيئة الجديدة التي يعيش فيها . فهو — إذن — باعتباره كائناً حياً ، في نشاط دائم .

ولا يمكن أن ينتقل فجأة من حالة الطفولة الضعيفة ، العاجزة ، الجاهلة ، إلى حالة الرجولة القوية ، جسمياً ، وعقلياً ، الخبيرة النامية . وإذن ، فالطفل — منذ الولادة — يستمر في النمو ، والتغير الجسمى ، والعقلى ، والاجتماعى ، والوجدانى . ونحن نلاحظ هذا النمو في جسمه ، وفي سلوكه . وهو نمو أساسه قواه الفطرية الموروثة ، والمؤثرات الخارجية المحيطة به في بيئته .

والطفل البشرى أضعف أنواع الأطفال ، إذا قورن بغيره ، من حيث قدرته على الاعتماد على نفسه ، على الرغم من طول مدة حملها ، ألم تر إلى الكتكوت ينقر بمنقاره بعد خروجه من البيضه باحثاً عن غذائه ؟ وإلى الحمل يقفز ويمجرى بعد أيام من ولادته ؟ ، وإلى العصفور الصغير يطير مستقلاً عن أمه ، معتمداً على نفسه بعد نحو أسبوعين من فقس البيضه ؟

ولما كان الطفل البشرى أضعف أنواع الأطفال ، وأكثرها اعتماداً على غيره ، كان من الضروري قيام الكبار برعايته ، وحمايته ، والإشراف على طعامه ، وشرابه ، ونومه ، وتربيته . . . وإلا . . . كان عرضة للهلاك ، ولا سيما في السنتين الأوليين .

ومدة الطفولة البشرية أطول من طفولة أى حيوان ، وذلك لأن الطفل البشرى

— كما قلنا — أعجزها عند الولادة ؛ ولأن مستوى الحياة التي يحياها—عندما يصل إلى مرحلة الاستقلال، والاعتماد على نفسه— أرقى مستويات الحياة عند جميع الكائنات الحية . فنظام معيشته ، وسيطرته على البيئة الطبيعية ، وتسخيرها للقوى المختلفة المحيطة به ، وتعقيد حياته ، وما يحتاج إليه هذا التعقيد عن علم وخبرة ، ومهارة ، وقدرات عقلية ، وتخصص ، كل هذا يحتاج إلى زمن طويل للتعليم والنمو . وهذا هو السبب في طول مدة الطفولة البشرية ، وهو السبب — أيضاً — في أن غريزة الوالدية عند الإنسان أرقى منها عند الحيوان ، وأكثر مرونة .

ولما كان الطفل البشري يحتاج لعناية أكبر ، ولمدة من الطفولة أطول ، كان عدد توالد الإنسان ، أقل منه عند الحيوان ، حتى يتمكن الوالد من أداء واجبه نحو صغاره . وكلما كان المجتمع أرقى في سلم الحضارة والثقافة ، كانت الحاجة أشد إلى إطالة مدة الطفولة — أى المدة التي يعتمد فيها الإنسان على غيره — ومدة التعلم . ولذلك نلاحظ أن سن ترك المدرسة الإلزامية في الأمم الراقية ، أعلى منها عند الأمم الأقل رقىً ، وأنه كلما كانت المهنة التي سيزاولها الفرد أصعب وأحوج إلى التخصص ، كانت المدة التي يحتاجها لتعلم هذه المهنة أطول .

وكما قلنا ، ينمو الطفل في رعاية والديه ، أو غيرهما ، ممن يشرفون عليه ؛ فهو ينمو في بيئة ، وينمو تحت إشراف غيره ، ولا بد من أن يكون هذا الإشراف سليماً من الناحية العلمية ، وأن تكون البيئة التي يعيش فيها مناسبة له ، حتى يكون نموه صحيحاً ، ولا يمكن توجيه الطفل في نموه الجسمي والعقلي والخلقي والوجداني ، إلا إذا عرفنا الخصائص المختلفة لكل من هذه النواحي في أثناء مراحل نموه المختلفة . فعرفة هذه الخصائص معرفة علمية ، تساعدنا نحن الآباء والمدرسين على توجيه التربية التوجيه الصالح ، سواء أكان هذا في المنزل أم في الحضانة ، أم في الروضة ، أم في المدارس التالية لها . ونحن نعلم أن الطفل قد ورث عن أبويه ، وعن نوعه البشري ؛ قوى ، وغرائز ، وميولاً ، وخصائص جسمية ، وعقلية . ونتيجة هذه المعرفة ، أننا مقيدون في تربيتنا للصغار بما ورثوه من هذه القوى والميول . وأن وظيفة التربية هي تنميتها في الاتجاه الصحيح ، تنمية تصل بها إلى أقصى كمال ممكن . نعم إن هذه القوى والخصائص تختلف من فرد لفرد ، بحسب الوراثة ، ولكنها — مع ذلك — ذات طابع مشترك ،

يندرج تحته أكبر عدد ممكن من الأطفال الذين ندرسهم ، أو نلاحظهم ، في أية مرحلة من مراحل النمو ، مما يبرر القول بأن هذه الخصائص شائعة أو شاملة للأطفال في مرحلة خاصة من مراحل نموهم .

وليس النمو الجسمي للطفل نتيجة لإضافة شيء خارجي عليه ، ولكنه نتيجة نمو داخلي ، تدريجي ، يكون سريعاً أحياناً ، وبطيئاً أحياناً أخرى . وهو نمو غير متناسب ، ولا متناسق ، في جميع أجزاء الجسم ، أى أن نمو الأعضاء لا يكون بنسبة واحدة .

وكذلك الحال في النمو العقلي ، فهو ليس ظهوراً لبعض الملكات ، أو القدرات التي لم تكن من قبل ، ظهوراً مفاجئاً ، ولكنه تدريجي . فكل العمليات العقلية تقريباً ، يزاوئها العقل من الطفولة المبكرة ، وما بعدها من مراحل . وكل أنواع القدرات العقلية له أثر في سلوك الطفل من سنواته الأولى ، ولكن بدرجات مختلفة ، ولذلك ينشأ الخطأ من افتراض مراحل محددة تحديداً دقيقاً ، تتميز كل واحدة منها عن الأخرى ، تميزاً واضحاً ، على حين أن النمو العقلي أمر تدريجي مستمر ومتصل ، إلى سن خاصة ، هي السادسة عشرة على الأرجح . نعم إن بعض الغرائز لا يظهر في السنوات الأولى ، ولكنها يظهر متأخرة ، كالغريزة الجنسية ، التي لا تبدأ وظيفتها قبل سن الثامنة — كما يقول مكديوجل ، وحتى في هذه السن تكون ضعيفة ، وغامضة ^(١) في مظاهرها ، غير أن فرويد يرى أنها تظهر في السنوات الأولى ، وذلك في عبث الأطفال بأعضاء التناسل ، وتمتعهم بهذا العبث . وكذلك غريزة حب الاجتماع ، لا تظهر إلا في السنة الثانية .

ويمكن القول بأن هذا التطور في حياة الفرد هو عبارة عن تغير جسمي وعقلي يبدو في نمو بعض الأعضاء والقوى ، وفي ظهور بعض القوى التي لم تكن عند الفرد من قبل ، أو كانت في صورة ضعيفة غامضة . ويجب أن نفهم أن الفرد وحدة جسمية عقلية ، body mind ، وأن نموه الجسمي والعقلي مرتبط أحدهما بالآخر ، وأن التفرقة بين الجسم والعقل تتجاوز في التعبير والشرح ، وهو ضرورة لفهم مظاهر النمو ، بحسب ما تبدو لنا .

ونحن المربين ، علينا أن نعرف سيكولوجية الطفل في مراحل نموه المختلفة ، وخصائص نموه الجسمي ، حتى نتخذ من أساليب التربية ما يلائم هذه السيكلوجية ، والخصائص . وقد ظلت سيكولوجية الطفل مهمة حتى أواخر القرن الثامن عشر ، وكان الرأي السائد أن عقلية الطفل تختلف عن عقلية الكبير من حيث الكم ، لا من حيث النوع . وكان الفضل لروسو ، وبستالوتزي ، وفروبل ، في نقل اهتمام المدرس من المادة المدروسة^(١) إلى التلميذ . وسنحاول — قبل التحدث عن مراحل النمو — أن نذكر أهم الفروق بين الطفل والراشد .

الفروق بين الطفل والراشد

إن الذي يلاحظ سلوك الطفل في سنواته الأولى ، وطريقة تفكيره التي تبدو في مظاهر مختلفة : كاللغة ، واللعب ، وعلاقته بغيره ، ويلاحظ سلوك الراشد — يجد بينهما فروقاً ، ولا سيما إذا لاحظنا الطفل في عهد الطفولة المبكرة ، والراشد في سن البلوغ .

ومن هذه الفروق الفرق العقلي ، فقد أثبتت مقاييس الذكاء أن ذكاء الطفل ينمو — أو بعبارة أصح يتفتح عقله — بالتدرج ، كلما كبرت سنه ، وعلى هذا فنوع الذكاء عند الكبير ، يختلف عنه عند الصغير .

والفرق الثاني ، هو أن سلوك الصغير خاضع لغرائزه ، وميوله الفطرية ، ولم تهذب بعد التجارب ، أو البيئة الاجتماعية ، فغرائزه تدفع به إلى نوع من السلوك ، يغيره ، ويكيّفه بالتدرج ، وفقاً لقوانين^(٢) الخلق وسلوكه وهو في الطفولة خاضع للمرحلة الأولى الفطرية ، من مراحل السلوك الخلق .

والفرق الثالث ، شعور الطفل باعتماده على غيره ، وحاجته إلى حماية هذا الغير ، وجلب الطمأنينة إليه من الناحية المادية ، والمعنوية . فهو في حاجة إلى الغذاء ، والراحة الجسمية ، التي يتلقاها من الكبار . كما يحتاج لعطفهم ، وحبهم ، وإرشادهم . وهذه الحاجة تقل بالتدرج ، وتأخذ صوراً أخرى بنمو الطفل ، حتى يصل إلى سن الاعتماد على النفس .

وفرق رابع ، هو انغماس الطفل في الخيال ، فهو يعيش في عالم خيالي

(١) انظر ص ٣٥ - ٣٦ من كتاب Psychology & Practical Life, by Collins & Drever

(٢) انظر ص ٤٥ من كتاب Psychology & Practical Life, by Collins & Drever.

يقوم فيه بدور البطولة ، وهو يجد في هذا العالم تعويضاً عن الواقع الحقيقي القاسي ، وكلما كبرت سنه ، وزادت تجاربه ، اختلط الواقع بتفكيره ، وأدرك الحدود الفارقة بينه وبين الخيال ، وصار في سن الرشد أكثر خضوعاً في سلوكه وميوله ، لقيود الواقع وظروفه .

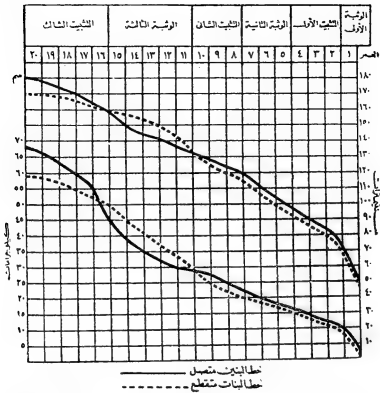
وفرق خامس ، وهو فرق مهم ، وأعنى به النضوج الجنسي . وقد كان الرأي السائد قبل فرويد هو أنه ليس للطفل أى ميل ، أو نشاط جنسى ؛ غير أن علماء التحليل النفسى يقررون الآن أن حياة الطفل مليئة بالنشاط الجنسي ، وإن كانت مظاهر هذا النشاط الجسمية ، والعقلية ، تختلف عنده ، عنها عند الراشد . فهى عند الطفل تتجه أولاً نحو تمتعه بقيام بعض أعضاء الجسم بوظائفها ، كالتبول ، وكلعاب الطفل بعضوه الجنسي ، ومص الثدي ، أو الإصبع ، أما إشباع الغريزة الجنسية عند الراشد ، فله صور أخرى ^(١) .

مراحل النمو

للعلماء مذاهب ^(٢) مختلفة في أساس تقسيم النمو ، فمن ناحية النمو الجسمى ، يلاحظ البروفسور H.A. Harris ، أن الطفل يمر في ثلاث وثبات ، تتبع كل واحدة منها فترة تثبيت ، وذلك قبل الوصول إلى سن الرجولة (العشرين تقريباً) فالوثبة الأولى تتميز بالنمو السريع ، وذلك في السنة الأولى من حياة الطفل وتتبع هذه الوثبة فترة تثبيت ، يكون فيها النمو بطيئاً ، وهى فترة تمتد من الثانية إلى الخامسة ، والوثبة الثانية تشمل الفترة من الخامسة إلى السابعة ، وتليها فترة التثبيت من السابعة إلى الحادية عشرة أو الثانية عشرة وذلك باختلاف الجنس والأفراد . والوثبة الثالثة تبدأ من الثانية عشرة ، أى أول المراهقة ، وتنتهى حوالى السادسة عشرة ، وتليها فترة تثبيت ، ونمو بطيء ، تستمر إلى العشرين . والرسم البياني التالى ، يوضح هذه الفترات عند كل من الجنسين : الذكر ، والأنثى ، وكذلك مقدار التغير والنمو في الطول والوزن .

(١) P. 141 Ground work of Educational Psychology, by Ross.

(٢) P. 33-36, Psychology and Practical life by Collins & Drever.



وهذا الرسم البياني مقتبس من تقرير أصدره مجلس المعارف البريطاني باسم

The Primary School

ويقرر بعض العلماء^(١) أن النمو الجسمي والعقلي ، يحدث كل منهما بالتبادل ، ويتبين هذا من مظاهرها في حياة الفرد ، وعلى هذا يمكن تقسيم النمو إلى ما يأتي :

١ - المرحلة التي تشمل الـ ١٨ شهراً الأولى ، وفيها تظهر الوظائف الحيوية الضرورية للفرد وتقوى ، كالبصر ، والسمع ، والمضغ ، والمشى ، وبدء الكلام .

(١) P. 37 Psychology and Practical Life, Collins & Drever.

وقد بنى المؤلفان هذا التتبع على قوانين وضعها نيومان الألماني في كتابه المسى Vorlesungen والذي اقتبس منه رسك ، في كتابه « التربية التجريبية » ، وها هي ذى القوانين :

- ١ - إن نمو الفرد خاضع منذ أولى حياته لقواه الوراثية ، واستعداداته
- ٢ - كلما كانت الوظيفة ضرورية لحياة الفرد ، كان نموها مبكراً .
- ٣ - إن نمو كل من الجسم والعقل ، لا يسير على وتيرة واحدة ، ولكن يتراوح بين فترات ، تختلف سرعة وبطأ .

- ٢ - مرحلة نمو عقلى من سن ١٨ شهراً ، إلى ٤ سنوات .
 - ٣ - مرحلة نمو جسمى من ٤ - ٧ سنوات .
 - ٤ - مرحلة نمو عقلى من ٧ - ١١ سنة .
 - ٥ - مرحلة نمو جسمى من ١١ - ١٤ سنة .
 - ٦ - مرحلة نمو عقلى من ١٤ - ١٧ سنة .
- وهناك أسس أخرى مختلفة ، اتخذها العلماء لتقسيم مراحل النمو ، لا حاجة لذكرها هنا^(١) وستتبع فى هذا الباب تقسيماً شائعاً^(٢) ، وهو :
- ١ - الطفولة المبكرة Infancy من الولادة إلى الخامسة .
 - ٢ - الطفولة المتأخرة childhood من الخامسة إلى الثانية عشرة تقريباً .
 - ٣ - الشباب Youth ويشمل المراهقة والبلوغ Puberty and Adolescence وتمتد هذه المرحلة من أول المراهقة (١١ عند البنات ، ١٢ ، و ١٣ عند البنين) إلى سن العشرين ، أو الحادية والعشرين .
- وها نحن أولاء نشرح خصائص كل مرحلة .

الطفولة المبكرة

من الولادة إلى الخامسة

تسمى هذه المرحلة بمرحلة ما قبل المدرسة ، وأغلب الأطفال يمضون هذه المرحلة فى المنزل ، فى رعاية الأسرة ، وإن كانت مدرسة الحضانه ، والأطفال ، والرياض تشارك الأسرة أحياناً فى هذه المرحلة .

ويخص علماء النفس والطب السنتين الأوليين من حياة الطفل بالعناية ، لما يحدث فيهما من نمو جسمى ، وعقلى ، ووجدانى ، يعتبر الأساس لكل ما يلى ذلك من نمو .

فن حيث النمو الجسمى ، نجد الطفل فى السنة الأولى ، ينمو إلى ثلاثة أمثال وزنه عند الولادة ، فقد يصل إلى ٢٢ رطلاً ، بعد أن كان سبعة أرطال عند الولادة . وينمو وزن الدماغ فى السنتين الأوليين ، نمواً لا يعادله أى نمو

(١) انظر ص ١٣٩ من كتاب « أسس الصحة النفسية » للدكتور القوصى « الطبعة الأولى »

(٢) Some Problems of Adolescence, by Ernest Jones, "Brit. Journ. Psych. vol. (٢)

فى حياة الطفل فى نفس المدة . ويمكن القول بأن النمو العام لجسم الطفل فى السنة الأولى ، يفوق نموه فى أية سنة أخرى فى حياته .

وفى السنتين الأوليين يعرض الطفل لكثير من الأمراض نتيجة لهذا النمو السريع ، أو سوء التغذية أو العدوى . ولذلك تكثر وفيات الطفولة فى مرحلة الطفولة المبكرة بصفة عامة . ومن هذه الأمراض : السعال الديكى ، الحصبة ، الكساح ، أمراض الجلد والعيون والجهاز الهضمى . مما يدل على ضرورة العناية بالأطفال فى هذه المرحلة .

وتترك هذه الأمراض بعد زوالها آثاراً تبقى مع الصبى طول حياته . وتعزى هذه الأمراض إلى سوء حالة الأسرة المالية والثقافية وإلى جهل الأم . ولذلك كانت عناية المحاضن ورياض الأطفال الصحية ، ذات أثر فى نمو الأطفال الجسمى ، وحمايتهم من كثير من هذه الأمراض .

والطفل عندما يولد تربطه بالعالم الخارجى حواسه المختلفة ؛ فهو قد ولد ومعه غرائزه وميوله الفطرية . وهذه تنشط للتفاعل مع البيئة التى يجب كشفها ومعرفتها عن طريق الحواس ، وفى الأسابيع الأولى من حياة الطفل لا يشعر بالفرق بين الضوء والظلمة ، ولكنه بالتدريج يدرك درجات الضوء ، ويتعلم كيف يحدد بصره فى الأشياء التى يبصرها القريبة والبعيدة ، وكذلك يدرك الفرق بين الألوان فى الشهر الثانى^(١) . أو الثالث من ولادته . وأما حاسة السمع فعلمواتنا عن نموها قليلة . ويظهر أنها لاتقوم بوظيفتها مبكرة كالعين ، ولكن فى نهاية الشهر الرابع يدرك الطفل الفرق بين الأصوات المختلفة . وفى أثناء الأشهر الأولى تكون حركات الطفل طائشة وعشوائية ، ولا يستطيع ضبط عضلات يديه ورجليه ، ولكنه يتمرّن بالتدريج على استعمال يديه فى القبض على الأشياء والوصول إليها . وهو بهذا النمو فى الحواس والعضلات يزداد معرفته بالبيئة المحيطة به ، ويكون بعض العادات البسيطة ، ويغير من سلوكه وفقاً لهذه المعارف الجديدة ، وحتى فى الأشهر الأولى يتعلم كيف يضبط حركات القم والرأس والظهر والأرجل . وفى السنة الأولى يتمكن من بعض المهارات البسيطة كالجولوس والوقوف ، وإصدار بعض الأصوات . ثم يتعلم بعد ذلك الحبو والمشى وصعود السلم وهبوطها ، والجرى ، والكلام . وكل هذه المهارات تحتاج إلى تنسيق فى حركات الأعضاء

وملاءمة بين عضلات الحس وعضلات الحركة ^(١).

وهكذا تنمو عضلات الأطفال وتنمو مع ذلك قدرتهم على ضبط هذه العضلات واستخدامها في اللعب ، والخبرة ، والأكل ، والشرب ، والملبس ، والكتابة ، والتعلم . ويقول « روسو » : إن أول الوسائل التي تتعلم بها الفلسفة هي أقدامنا وأيدينا وأعيننا .

وأما النمو العقلي فقد أمكن في السنوات الأخيرة قياسه عن طريق ملاحظة سلوك الأطفال ، وإجراء اختبارات عليهم . نعم كان « بينيه » أول من استعمل مقاييس لاختبار ذكاء الأطفال في سن الثالثة والرابعة ، ولكنها ليست موضع كثير من الثقة الآن . وأشهر المعاصرين الذين درسوا نمو الأطفال العقلي Gesell الأمريكي . فقد نظم دراسات وافية وتجارب على الأطفال في عيادة « بيل » السيكولوجية . ولاحظ سلوكهم في ظروف عادية وسجل أعمالهم بصور وأفلام . وبذلك استطاع أن يصل إلى نتائج قيمة عن نمو الأطفال العقلي ^(٢) من الولادة إلى سن الخامسة ، ومن الواضح أن الكلام والمشى — على الرغم من أنهما مظهران للنمو — هما أيضاً عاملان من العوامل التي تساعد على نمو الطفل العقلي ؛ وذلك باتساع دائرة تجاربه ومعرفته للأشياء عن طريق الخبرة الشخصية ، وعن طريق التخاطب والتفاهم ومعرفة آراء غيره بالسؤال . وكذلك لاستخدام حاسة اللمس والحاسة العضلية أثر في معرفة الطفل لبيئته ، ثم إن استخدام القم عند الطفل يساعد على فحص الأشياء ومعرفة حلوها من مرها ، صلبها من لينها ، فكان هذه الحواس المختلفة ولا سيما القم تزيد في معرفة الطفل وتساعد على نمو عقله .

وظهور اللغة عند الطفل في هذه المرحلة من العوامل المهمة في حياته كما ذكرنا ، والطفل سريع المحاكاة قوى التقليد . وهو يستخدم لسانه كما يستخدم لعبته ، فينمو تفكيره بنمو لغته . وقد أثبتت الأبحاث أن الأطفال المتخلفين في العمر اللغوي متخلفون أيضاً في الذكاء ^(٣).

والطفل الذي كان يعتمد على غيره في الانتقال والحركة يعتمد الآن بعد المشى

(١) صفحة ٧٠ من تقرير Infant and Nursery School

(٢) انظر كتاب الحضانة ص ٥٥ وما بعدها تأليف Susan Isaacs وترجمة الأستاذة سمية فهمي.

(٣) انظر كتاب The Backward Child, by C. Burt

على نفسه في كشف الأماكن ، وتقدير المسافات ، والمرتفعات والمنخفضات ، عند ما يحاول أن ينزل من فوق سريره أو كرسيه ، أو أن يصعد على أحدهما . ولما كان الطفل في عالم غريب عنه كان من الضرورة أن يختبر كل ما يقع تحت بصره . فيفحصه ويخطه ويكسره أو يرمى به . كل هذا في حركات عنيفة وغير منظمة ، ثم تنتظم بالتدريج . ولذلك ينظر الآباء إليها كأنها حركات تخريب وتدمير .

وقد زودت مدرسة الحضانة ومدارس الأطفال والرياض ، بالكثير من اللعب المناسبة والأدوات والوسائل ، التي يجد فيها الطفل مجالاً للعب والتسلية . وهي في الوقت نفسه تعليمية مفيدة كما في هدايا « فروبل » ، ولعب « مدام منتسورى » التي تعمل على تمرين الحواس ، والعضلات ، والحكم على الأشياء ، بل الأشخاص أيضاً ، فهو يعرف أقاربه ، ويحدد علاقته بهم ، وهو يميز بينهم وبين غيرهم ، ويتعلم احترامهم ، وتتكون عنده عاطفة حبهم ، وينوع سلوكه نحوهم — بحسب صلته بهم .

وخيال الطفل في هذه السنة غير مقيد ، وهو خيال غير خاضع للواقع ، فهو يرسم البقرة — مثلاً — ولها ست أرجل ، واليد وبها عشر أصابع . ويعلم علماء النفس هذا الخيال ، بأنه لم يستكمل النضج بالتجربة في الحياة الواقعية ، وبأن إشراف الطفل فيه هروب من الواقع الشاق عليه .

وفي اللعب يبتكر الأطفال ، ويحاكون ، وهم يكثر من الزعم ، والافتراض Make-belief والتخيل . فالبنات تلاعب العروسة ، وتغنى لها ، كأنها طفلاتها ، وهي تعمل لنفسها بيتاً ، وترتبه وتطبخ ، وتغسل ، وتكوى ، كما تفعل أمها . والولد يركب العصا ، ويتخذها حصاناً ، وهو يحاكي أباه في لبس المنظار ، وقراءة الصحيفة ، ويدعى أنه شرطى ، أو أنه طبيب جاء لمعالجة أخيه الصغير المريض وكل هذه الميول ، والظواهر العقلية ، تهدف إلى زيادة خبرة الطفل ومعرفته بالبيئة التي يعيش فيها .

وفي هذه المرحلة يكون الطفل فكرة عن نفسه ، وهو أنانى ، يجب أن يحتفظ بكل شيء لنفسه ، ويستخدم من حوله وسائل تحقيق رغباته ، فهو يحب والده ، لأنه يحضر له الحلوى ، ويكره أخته ، لأنها حرمتها من اللعب

معها ، أو ضربته ، ولكنه لا يلبث أن يحبها لأنها أعطته قطعة من الورق الفضي اللامع . فاهتمامه بذاته في هذه المرحلة شديد .

وقد أجريت تجارب دلت على أن الأطفال في هذه المرحلة ، قادرون على التعليل ، وإدراك العلاقات بين الأشياء البسيطة التي تتصل بحياتهم ، كالمفاتيح والأقفال واستخدام المقعد للصعود عليه ، والوصول إلى شيء بعيد ، وكيفية الخروج من مكان إذا أقفل بابه ، وهكذا من المسائل التي لم يسبق لهم تجربتها بذاتها .

وفي النصف الأخير من هذه المرحلة ، يكثر الأطفال من السؤال : ما هذا ؟ ولماذا ؟ وكيف ؟ وهذا التساؤل ضروري ، ليرى ما عندهم من تعطش لمعرفة حقيقة البيئة المحيطة ، وخصائص ما بها . أما من الناحية الوجدانية ، فالطفل سريع الغضب ، سريع الفرح ! فهو إذاً متقلب الوجدان ، والانفعال ، وهو كثير الخوف ، شديد الغيرة ، والحيرة . ويرى علماء النفس أن لخبرات الطفل الوجدانية ، في طفولته الأولى أثراً دائماً في حياته . ويقولون : إن أسس الخلق توضع في هذه المرحلة الأولى من حياته . وقد ظهر لعلماء النفس أن كثيراً من حالات الاضطراب العقلي ، والخلق يرجع أصلها إلى حوادث وقعت في عهد الطفولة . وكشفت أبحاث التحليل النفسي عن أن لاضطراب حياة الطفل الأثر في سلوكه الإجرامى ، وخطئه في الأحكام وشذوذه الخلقى . ومن ذلك ما لوحظ على ضابط في الجيش البريطاني من أنه - أثناء الحرب العالمية الأولى - كان يهرب من الخطوط الخلفية في الخنادق ، ويذهب إلى الخطوط الأمامية المعرضة لخطر العدو . ودل التحليل النفسي على أنه كانت تعاقبه أمه - وهو في طفولته الأولى - بسجنه في حجرة صغيرة مظلمة^(١) .

ومن هذا يتبين خطأ ما يقع فيه الآباء من تخويف الأطفال بالغول ، والحراى . إلخ . وتبين حاجة الطفل إلى الطمأنينة ، والثقة ، والعطف ، حتى تنمو وجداناته نمواً متزاناً .

وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل في تكوين العواطف حول الأشخاص ،

والأشياء المحسوسة . كمعاطفة حب الأم ، وحب بعض الحيوان ، وحب المدرسة . وعلى ذلك فن الضروري أن تكون العواطف الصالحة أساس الخلق . واستجابة الآباء في هذه المرحلة لسلوك الطفل ، وتوجيهه ، لهما الأثر في تكوين الخلق ، فقسوتهم عليه وإهمالهم إياه ، أو تدليله ، والإسراف في الاهتمام به . كل هذه تترك في خلق الطفل أثراً لا يمحي .

من أجل هذا ، وحب على الآباء ، ومن يشرفون على تربية الطفل ، أن يحيطوه بجو من الهدوء ، والاتزان ، والإرشاد الواضح ، وأن تكون معاملتهم له ثابتة غير مذبذبة ، وألا يجعلوا عاطفتهم تسود عقلهم ، عند تطبيق قوانين التربية الصحيحة عليه من حيث : جسمه ، وعقله ، وخلقه . ويمكن تلخيص ما يجب على المنزل والمدرسة ، نحو الطفل في هذه المرحلة ، فيما يأتي :

- ١ - العناية بصحته ونموه من حيث : الغذاء والراحة ، والهواء ، والشمس .
- ٢ - عدم تحديه ، وإثارة غيظه ، وغضبه .
- ٣ - عدم تكليفه بأعمال تستدعي دقة في الحركات ، وتكييف العضلات .
- ٤ - مزج التعلم باللعب والتمثيل ، واستخدام المحسوسات من الوسائل ، والأدوات ، واللعب ، والإكثار من الخبرة الشخصية .
- ٥ - تقصير زمن الحصص ، حتى لا يمل الدرس ، إذا كانت الرياض تقسم زمنها إلى حصص يدرس فيها شيء .
- ٦ - استخدام خياله في سرد القصص المناسبة ، وتشجيعه هو على سردها ، أو رسم بعض المناظر منها .
- ٧ - استخدام القصص في تربيته الخلقية ، والعقلية ، لما تحتويه من أفكار ومعان ، ولا سيما إذا كانت على ألسنة الحيوان .
- ٨ - الانتفاع من ميله للحل والتركيب في تعليمه .
- ٩ - الانتفاع من كثرة أسئلته : لماذا ؟ كيف ؟ ماذا ؟
- ١٠ - إحاطته بالعطف والثقة .
- ١١ - أن تكون معاملته مترنة مضطردة ، لا تحيز فيها .

الطفولة المتأخرة Late Childhood

من ٥ إلى ١٢

تشتمل هذه المرحلة فترتين ، فترة الوثبة الثانية في النمو الجسماني ، وفترة التثبيت الثاني أيضاً . وهي المرحلة التي يبدأ الطفل فيها بالذهاب إلى المدرسة بصفة إلزامية^(١) . ولذلك فأهمية هذه المرحلة لا تقتصر على الأسرة وواجباتها نحو الطفل ، ولكن تتعداها إلى واجبات المدرسة نحوه ، لأنها شريكة للأسرة في تربيته .

الخصائص الجسمانية :

تتميز الفترة من ٥ إلى ٧ بأنها فترة نمو سريع في الطول ، ولكن وزن الطفل لا يستمر في النمو بنفس النسبة بل يقل عنها ؛ لذلك يبدو الطفل أرفع وأنحف مما كان عليه من قبل . وتظهر النحافة بوضوح في الوجه الذي تأخذ ملامحه في الظهور والتمييز .

وفي هذه الفترة تبدأ الأسنان اللبنية في السقوط ليحل محلها الأسنان الدائمة ، وينمو المخ سريعاً ، ويكاد يصل إلى أقصى نموه في الوزن عند سن السابعة^(٢) . ويكون الطفل في هذه الفترة عرضة للعدوى ببعض الأمراض كالسعال الديكي ، والحصبة والجذري . وذلك نتيجة لنموه الجسماني السريع . ومن أعراض هذه الأمراض أن يفقد الطفل جزءاً من وزنه فيبدو نحيلاً هزيلًا .

وتلى هذه الفترة فترة بطء في النمو الجسماني (من ٧ - ١٢) تتحسن فيها صحة الطفل ، ويزداد نشاطه وحركته فيتسلق الأشجار والحيطان ، ويسرف في الألعاب الحركية . ولذلك تسمى هذه المرحلة « مرحلة الحركة والنشاط » . ويقل تعرضه للتعب ، ويصبح قادراً على مواصلة العمل الحركي ساعات طويلة . وتقوى عضلات الطفل ، ويصير أقدر وأدق في ضبط الأعمال التي تحتاج إلى التكييف الحركي كالرسم ، والأشغال اليدوية ، والنخاطة ، والتطريز .

(١) تبدأ سن الإلزام في السادسة عند بعض الأمم ، وفي السابعة عند بعضها الآخر كما في مصر

(٢) Creative Education & the Future, by Oliver Wheeler. P. 124.

بدأ الطفل في المرحلة السابقة أنواعاً شتى من النشاط ، وعددًا من المهارات اللغوية والعقلية والحركية ، ولكنه كان غير دقيق ، وغير مستقر ، يتخبط ويتعثر ، ويعوزه الإتقان فيما يقوم به . وهذا طبيعي لأنه في أول مراحل التعليم ، ولأن فترة الخبرة ما زالت قصيرة . أما في هذه المرحلة فيتمكن الطفل من إتقان هذه الخبرات والمهارات بالتدريب عليها ، وبندو عقله وتجاربه وأفقّه وبيئته . وفي هذه المرحلة أيضاً تكون معظم الغرائز قد تميزت ، ومن أهمها وأقواها غريزة حب الاطلاع التي تحفز الطفل إلى الكشف عن « كيف ولم » تعمل الساعة — مثلاً — أو الطائرة ، أو السيارة ، أو الأجراس الكهربائية وغير هذه مما تقع عليها حواسه . وهذا يؤدي به إلى البحث والاهتمام بالحل والتركيب ^(١) ذي الغاية . ومن الممكن أن يكون هذه النوع من النشاط مجالاً طيباً لاكتساب قدر كبير من المعلومات . كدراسة الطير والحيوان ، وأثر البيئة في النباتات ذات الأزهار وفي الأشجار ، ودراسة بعض الأماكن من الناحية الجغرافية والطبوغرافية .

ويستمر نمو الطفل العقلي في هذه المرحلة ، ويتقدم إدراكه للعلاقات بين أجزاء الأشياء المركبة ، ويتسع مدى هذا الإدراك ، ويزيد وضوحاً ، ويصبح الطفل أقدر على تركيب الأشياء المعقدة ^(٢) .

وواضح أن نسبة الذكاء العام عند هذا الطفل لا تتغير إلا نادراً — بنموه — وإنما يظل محافظاً على نسبته كما كان في المرحلة السابقة . وكل ما يحدث — كما يقول سيرل برت — هو أنه يصبح أقدر على إدراك وفهم مسائل أكثر تعقيداً ، وأوسع مدى ، وأكثر تنوعاً مما كان يدركه من قبل ^(٣) .

وفي هذه المرحلة تبدأ كل القوى العقلية من تذكر وتفكير وانتباه في التضج ، ولا سيما بعد سن التاسعة . ولذلك يرى علماء النفس خطأ الفكرة القديمة القائلة

(١) The Primary School, Report by Board of Education

(٢) Intellectual Growth in Young Children, by S. Issacs.

(٣) "All the elementary Mental mechanisms essential to formal reasoning are present

before the child leaves the infants' department, that is, by the mental age of 7, if not somewhat before. Development consists primarily in an increase in the extent and variety of the subject matter, to which mechanisms can be applied" (The Development of Reasoning in School Children, Jour-Ex. 1919 Pad by C. Burt).

بضرورة أن يحفظ الطفل في هذه المرحلة كثيراً من مواد الدراسة حفظاً آلياً . فالواجب إذاً هو الاعتماد على البحث والتفكير وعلى الذاكرة المنطقية ، وعلى حفظ الطفل للعمل والتكرار عن طريق ميوله ، ومصادر الشوق لديه ^(١) . وفي هذه المرحلة تزيد قدرة الطفل على الانتباه بالنسبة للمرحلة السابقة ، وتستمر في اطراد الزيادة إلى سن الحادية عشرة . فبينما الطفل في المرحلة السابقة سريع الملل ، قصيرة الانتباه ، نجده هنا أقدر على الانتباه الإرادى . وعلى هذا فالحصة المقدرة بالمدارس الابتدائية ما زالت طويلة إذا كانت تنفق جميعها في عمل عقلى من نوع واحد . وفي هذه الحال يجب أن يقصر زمن الحصة حتى يصبح ثلاثين دقيقة للسنوات الأولى ، أو ينوع العمل أثناءها تنوعاً يبعث اهتمام الطفل . على أن المهم هو اهتمام الطفل وشوقه ، فإذا كان العمل شائقاً بطبعه كالتمثيل ، والأشغال اليدوية ، والغناء ، والألعاب ، وغير ذلك مما يثير غرائز الطفل وميوله فلا بأس من طول الحصة .

وفي منتصف هذه المرحلة يأخذ الطفل في الانتقال من طور الخيال والإيهام إلى طور الواقعية ، ويعتبر عملياً في نظرته لبيئته ، ويقدر الأشياء وفقاً لقيمتها العملية ، ويصر على التمسك بالحقيقة ، ويتحرر من اللعب الإيهامى ، ويهتم بالألعاب الواقعية .

ومن مظاهر هذه المرحلة نمو غريزة الملكية نموّاً ^(٢) واضحاً يظهر في حرص الطفل على « الجمع والاقتناء » . فهو يجمع طوابع البريد ، والصور الملونة ، ويشترك بحماس مع زملائه في جمع الفراش لدروس المشروعات ، ويلج في ادخار النقود وأن تكون له « حصالة » . ولهذا الميل قيمة اجتماعية هامة . وتستطيع المدرسة أن تستثمره في تكوين مكتبة الفصل أو المتحف ، أو جمع جذاذات من المجلات عن موضوع بذاته . وقد يطغى هذا الميل فيدفع الطفل إلى البخل والسرقة .

الخصائص المزاجية والاجتماعية :

الطفل في هذه المرحلة ثابت مستقر قليل المشكلات الانفعالية إذا قورن به في المرحلة السابقة ، ولو أن الفترة من الخامسة إلى السابعة تعتبر ما زالت متصلة

(١) ص ١٤٤ - ١٤٥ أسس الصحة النفسية للدكتور عبد العزيز القوصى .

(٢) Fundamentals of Child Study, by Kirkpatrick. (٢)

بالطفولة الأولى من حيث سلوك الطفل الانفعالي . وفي الفترة التالية (٧ - ١٢) يبدأ الطفل يتخفف من تعلقه بالديه ، ويتجه نحو قرنائه ممن هم في سنه أو أكبر قليلاً . وهو يميل إلى الكشف والتجول والمخاطرة والمصادقة . وتقول « سوزان إيزاكس » : « ثم إن شعور الطفل بتحلله من قيود عواطفه ومزاجه كلما قارب الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، وحاجته إلى التجربة ، وتعرف خبايا بيئته ، كل هذا يحمله على التوسع وإمعان التجول خلال المحيط الذي يعيش فيه مدينة كان أو ريفاً . وهذه هي الفرصة الوحيدة التي تهيء للطفل سبل التوسع في معرفته وتنظيمها . وتتميز هذه المرحلة بشدة غرام الطفل باللعب من أنواع مختلفة ، ففي أولها تكون ألعابه إيهامية خيالية ! كركوب العصا وجعلها حصاناً ، وترتيب الأحجار ، لجعلها منزلاً ، وإرضاع الدمية باعتبارها وليداً ، وهو في ألعابه هذه مهتم بنفسه ملتف حولها egocentric وقد يبدو منه شيء من التعاون ولكنه قصير المدى أما بعد سن السابعة فألعابه واقعية ، كركوب العجلات ، واللعب بالبلل ، والرقص واللعب « بالميكانو » والتسلي بالرسم أو الخياطة . ويغلب أن تكون ألعابه جماعية . ولو أن الأطفال لا يهتمون باللعب الجمعي المنظم في شكل فريق team إلا في أواخر هذه المرحلة (١) .

وهذا الميل إلى اللعب الجمعي مظهر من مظاهر ميل الطفل الاجتماعي في هذه المرحلة تظهر الغريزة الاجتماعية واضحة قوية . نعم إن الطفل في المرحلة السابقة لا يحب الوحدة ، ولكنه يستعمل الكبار كوسائل فقط لجلب السرور لنفسه ، غير أنه في نشاطه egocentric ، كما يقول علماء النفس . أما في هذه المرحلة — مرحلة الطفولة المتأخرة — فهو مغرم بمقابلة زملائه ، وزياراتهم ، وترتيب مواعيد للخروج واللعب معهم . حقيقة أن الطفل لم يصبح بعد اجتماعياً لدرجة التضحية والإيثار ، ولكنه بالرغم من هذا مغرم بالاشتراك مع زملائه في اللعب والمغامرة (٢) .

(١) يسمى بعض العلماء هذه الفترة من الألعاب الجمعية غير المنظمة : "The Red Indian age"

أو "The gang age" يريدون بذلك تكوين الفرق ، والاشتراك في نشاط يشملهم جميعهم .

(٢) Ground Work of Educational Psychology by Ross — Education, Its Data

& First Principles by P. Nunn.

الغربية ، ومادتها ومبادئها الأولية ترجمة الأستاذ صالح عبد العزيز .

وميل الطفل إلى الاجتماع ، ومعايشة الغير ، والاشتراك مع زملائه في اللعب والعمل يجعله يتنبه إلى رأى الناس في تصرفاته فهو يفكر فيما يقولون عنه من مدح أو ذم ، وهذا هو أساس السلوك الاجتماعى . وهو يحاول أن يتحرى ما يرضى الناس ليعمله ، ويشعر بسخطهم إذا خرج على تقاليدهم فيتحاشى هذا الخروج ، نعم إنه خاضع لنظام فريقه وقوانينه أكثر من تقاليد المجتمع ، ولكنه فى الوقت نفسه يشعر بأن للمجتمع الصغير الذى يحيط به رقابة عليه فى سلوكه . إنه يشعر بالطبع بوجوب إطاعة الفريق الذى ينتمى إليه أولاً ، ثم إطاعة السلطة الأخرى التى هى خارج الفريق ثانياً . ولكن تنازع السلطات وتنازع الطاعة كثيراً ما يخلق بعض المشكلات فيستعين على حلها بالعقل والقيادة والتوجيه من الكبار . ومن أجل هذا كانت الجمعيات المدرسية المنظمة خير بيئة لتربية هذه الميول وتوجيهها التوجيه الصحيح . فتربى فى الطفل الطاعة النافعة لجمعيته ومدرسته أيضاً . وتوجهه إلى فعل الخير والصالح للجماعة ، وتستفيد من نشاطه الجمعى^(١) .

ونلخص فيما يأتى ما يجب على الأسرة والمدرسة نحو الطفل فى هذه المرحلة :

- ١ - الإكثار من أنواع النشاط المدرسى والرحلات والأعمال الجمعية .
- ٢ - مساعدة الطفل على أن يستقى معلوماته من الملاحظة والتجربة ودراسة البيئة التى تحيط به ، بدلا من نقل المعارف إليه مهياً جاهزة شفهاً أو عن طريق الكتب كما هى الحال فى المدارس التقليدية .
- ٣ - إشباع غريزة حب الاطلاع بمنح الطفل الفرص اللازمة للبحث والقراءة ، وتنظيم جهوده ، وتوجيهه إلى مصادر الاطلاع .
- ٤ - الاستمرار فى استخدام وسائل الإيضاح ، إذ أن الطفل ما زال فى حاجة إلى تعلم الأشياء عن طريق مدلولاتها لأسمائها فقط (راجع باب وسائل الإيضاح) .
- ٥ - إشباع ميل الطفل إلى الملكية ، بتشجيعه على تملك الكتب بطرق مشروعة ، وطوايع البريد ، والأزهار ، ونماذج لمتحف المدرسة ، وصور العظماء ، وادخار النقود .

٦ - استغلال ميله الجمعى فى العمل المشترك . وتقويم أخلاقه وتعوده تحمل المسئولية ، والشعور بالواجب ، واحترام القانون . وهذا ما يسمى بالأسلوب غير المباشر فى التربية الخلقية .

٧ - عدم الاعتماد على الذاكرة الآلية ، واستخدام التعقل والاستدلال والذاكرة المنطقية .

٨ - اختيار الرفقاء والأصدقاء ، لأن الطفل فى هذه المرحلة متأثر أشد التأثير بروح الفريق .

المراهقة والبلوغ

Youth or Adolescence

من ١٢ - ٢٠

هذه المرحلة تمثل مرحلة الانتقال من الطفولة المعتمدة على الغير ، الطفولة الضعيفة - إلى الرجولة المستقلة الناضجة . ولما كانت هذه المرحلة تنتهى بالنضج ، وكان الناشئ قبل ذلك طفلاً ، كان لابد من أن تكون مرحلة المراهقة والبلوغ هذه ، مرحلة انتقال واضطراب جسمانى واجتماعى ووجدانى .

وقد كان علماء النفس ينظرون إلى هذه المرحلة باعتبارها أهم مراحل النمو من حيث تكوين الناشئ الجسمى والعقلى والخلقى ، وتكوين عاداته وميوله... إلخ غير أن الرأى اتجه أخيراً إلى اعتبار مرحلة الطفولة مرحلة أهم من المراهقة ، والبلوغ . ويجب أن نذكر أن هذه المرحلة - كغيرها من المراحل - لا تتميز بانتقال مفاجئ ، ولكن النمو فيها تدريجى ، وإن كان يتميز بخصائص تختلف عن خصائص المرحلتين السابقتين .

وتنقسم هذه المرحلة إلى طورين يتصل أحدهما بالآخر هما :

١ - طور المراهقة (١٢ - ١٤) Puberty or early adolescence وهو طور شديد العنف والاضطراب .

٢ - طور البلوغ (١٤ - ٢٠) late adolescence أقل عنفاً ، ولما كان الطور الثانى امتداداً للطور الأول اعتبراً مرحلة واحدة .

النمو الجسماني : يكون نمو الجسم في أول هذه المرحلة سريعاً : فتوسط نمو المراهق من حيث الوزن والطول في السنة قد يصل إلى ضعف متوسط نموه في أواخر المرحلة السابقة (وذلك النمو عند البنات من ١١ - ١٣ وعند البنين من ١٣ - ١٤) غير أن هذا النمو لا يستمر مطرداً في بقية المرحلة ، بل يأخذ في النقص تدريجياً ، ونمو العظام أسرع من نمو العضلات ، ولذلك نلاحظ نحافة جسم المراهق في أول المرحلة . ومعنى هذا النمو السريع استنفاد سريع لطاقة الجسم ، وحاجة المراهق إلى تعويضها بالغذاء الجيد والراحة والهواء . ولذلك ننصح المشرفين على تربية المراهق ألا يرهقوه بالأعمال الجسمانية الكثيرة . ولهذا النمو الجسماني الظاهر أثره في تيقظ انتباه الغلام لحالته الجديدة من النمو وطول الجسم وطول الأطراف ، وقد يترتب على وعيه هذا وانتباهه - خجله واضطرابه ، واضطراب حركاته ورعونه ، وتغير في سلوكه أثناء المشي والحركة .

والمدرس العاقل هو الذي لا يلفت نظر الغلام لهذا النمو ، بل يترك الأمور تسير طبيعياً . وعلى المشرفين على البنات في هذا الدور أن يدركوا أن البنات معرضات للتعيب الكثير ، فلا يكثرن عليهن بالواجبات المنزلية ، ولا يكلفوهن من الأعمال ما قد يترتب عليه نمو القوام نمواً مشوهاً .

ومن مظاهر النمو الجسماني تغير شكل الحنجرة وتغير الصوت وغلظه عند البنين . وقد يكون هذا التغير مفاجئاً ، وعلى هذا قد يفقد الغلام القدرة على ضبط صوته ، وقد تملؤه حالة تردد واضطراب عند الحديث ، ولا يدري ما إذا كان يتكلم بصوت مرتفع أو منخفض ضخم أو رفيع ، وتغير الصوت عند البنت يكون تدريجياً .

ومن مظاهر النمو بدء ظهور شعر اللحية والشارب عند الغلام ، وكذلك شعر العانة والخصيتين ، وينمو الشعر تحت إبط البنت والولد ، ويبدأ ثديا البنت في النمو تدريجياً ليقظة الغريزة الجنسية ونضجها ، كما تنمو أعضاء التناسل نمواً سريعاً ، ويظهر الحيض عند البنت ، ويصحبه تضخم في الغدد الدرقية ، وتتغير عمالية التمثيل عندها تغيراً يستدعيه هذا النمو الجسماني . وهذا التغير الجسماني هو نتيجة نشاط لبعض الغدد^(١) ، مثل النخامية

والتناسلية وفتور بعضها مثل الصنوبرية . ومن نتائج هذا النمو الجثمانى ما قد يظهر عند النبات من فقر فى الدم . وعند البنين من أمراض الرئتين والقلب . وتنمو الغريزة الجنسية فى هذا السن ، كما تنمو معها الغدد التناسلية وأعضاء التناسل كما قلنا . ولهذا النمو آثاره الوجدانية والاجتماعية التى سنشير إليها فيما بعد .

النمو العقلى : يرى علماء النفس أن نمو الذكاء العام يصل أقصاه حوالى سن ١٦ ولا ينمو بعد ذلك . وكل ما نشاهده من زيادة الفهم والإدراك بعد هذه السن إنما هو نتيجة للخبرة والتجارب المكتسبة لا للذكاء الموروث .

وقد لاحظوا أيضاً أن نمو الذكاء العام عند المراهقين الموهوبين قد يستمر بعد السادسة عشرة إلى الثامنة عشرة ، بينما المتوسطون يقف نمو ذكائهم قبل ذلك . والمتأخرون يقف النمو عندهم فى سن مبكرة . أما القدرات الخاصة فتظهر بوضوح حوالى ١٤ ، ولا تتميز تماماً قبل السادسة عشرة . لذلك كانت الفترة من ١٤ إلى ١٦ فترة توجيه مهنى وتوجيه دراسى ، وتظهر فى هذه المرحلة الميول المختلفة بوضوح ، وقد أجريت^(١) بعض الاختبارات بقصد كشف الميول فى هذه المرحلة فظهر أن نحواً من ٦٤ ٪ من الطلبة يميلون إلى قراءة الأدب والسير ، ونحواً من ٣٣ ٪ يميلون إلى العلوم والرياضيات .

وفى هذه المرحلة ينمو خيال المراهق نمواً خصباً ، وتظهر خصوصيته فى رسمه وكتاباتهِ وإنتاجهِ الشعرى ، وينتقل تفكيره من المحسوسات إلى المعقولات المجردة ، كما يتجه تفكيره نحو المتفانيق وما وراء الطبيعة من خالق مدبر . ويزداد عنده التفكير الفلسفى وتفسير الظواهر الطبيعية تفسيراً يتفق مع فلسفته .

وهو فى هذه المرحلة يميل إلى التفكير الدينى ، وإلى الاعتماد على المنطق أكثر من اعتماده على الذاكرة الآلية ، ويلجأ إلى المناقشة والحاجة كأنه يريد أن يكون لنفسه مبادئ عن الحياة والمجتمع . وتقول (أوليف هويلر) فى كتابها Youth إن المراهقين يظهرون ميلاً قوياً إلى القراءة والاطلاع ، ولا سيما فى كتب الأدب والفلسفة ، والدين والرحلات وأخبار الأبطال . وهم فى هذه المرحلة يغرمون بتقليد من يختارون من الأبطال ليكونوا مثلهم العليا . ولا غرابة فى ذلك فالمرحلة مرحلة تكوين سابقة للرجولة ، ومن الضرورى البدء فى تكوين المثل الاجتماعية التى سيتخذها الشاب فى مستقبله .

ولما كانت هذه المرحلة تمتاز بشغف المراهق بالقراءة والبحث عن المعرفة ، كان من الواجب أن نمده بالكتب المثقفة المناسبة التي تشبع رغبته وتفسر له مشكلاته تفسيراً سهلاً مناسباً ، وإذا كانت الكتب مصدر تثقيف عام في هذه المرحلة فهي أيضاً مصدر من مصادر التكوين الخلقى بذكر أمثلة للأبطال الخالدين والسلوك الخلقى الكريم ، غير أنه يخشى أن يقدم للشبان نوع فاسد من هذه الكتب . النمو الوجداني : وهو من أهم أنواع النمو في هذه المرحلة ، ومن الطبيعي أننا لا نستطيع أن نزل النمو الوجداني عن النمو الجسمي والنمو الاجتماعي والعقلي والخلقى فنشاط الغدد الجنسية ، وبقظة الغريزة الجنسية ، يصحبه ميل الجنس الآخر ، وهذا الميل قد يكون صريحاً جريئاً ، وقد يكون معتدلاً متزنأ ، وقد يكون محتفياً تحت ستار من الحجل ، والتردد والحرص على التقاليد ، وهذا كله بحسب بيئة المراهق وتربيته الأولى . ولذلك كانت المشكلة الجنسية في هذه المرحلة من أشد المشكلات .

فهذا الحافظ الغريزي على القيام بوظيفة التناسل كان يحقق في الماضي بالطريق الشرعى عندما يصل الفتى إلى سن البلوغ ، إذ كانت سن الزواج — عادة — مبكرة . وكانت الأسرة تعجل به صيانة للفتى والفتاة من العبث الجنسي ، ورغبة أيضاً في كثرة الذرية . ولكن الزواج ليس عقداً بيولوجياً فقط ، ولكنه عقد اجتماعي ترتب عليه تبعات جسام ، هي ككفالة الأطفال ورعايتهم والقدرة على إعاشتهم وتربيتهم ، ولما كانت الظروف الاقتصادية في العصر الحاضر لا تسمح بهذه الكفالة والرعاية والإعاشة ، وكان استقلال الفرد الاقتصادي يتأخر سنوات عن سن البلوغ ، وكلما ارتقت البيئة وتعقدت نظم الحياة فيها تأخرت سن الزواج وطالت الفترة بين البلوغ والزواج ^(١) ، وكثرت المشكلات الجنسية — لما كان هذا كله اهتم المربون وعلماء النفس بالمشكلات الجنسية والشذوذ الجنسي ، واتجهوا نحو إيجاد وسائل من الإعلاء والإبدال لهذه الغريزة بتربية النشء تربية جنسية تخفف من حدة هذه الرغبة .

وتبدأ مظاهر هذا النمو الجنسي في السلوك الاجتماعي للناشئ ، فهو يحاول التجميل في الزي والمظهر ليجذب إليه الجنس الآخر . ويحاول التعرف عليه

ولكنه متردد مضطرب خجول ، يقر بالخوف والخطيئة ، ولا يدري كيف يسلك أو يتصرف في حضرة الجنس الآخر ، وهو دائم الصراع النفسي بين الرغبة والرهبة . ومن مظاهر النمو الوجداني كثرة انفعالات الناشئ ، فهو قادم على جو جديد عليه ، ومجتمع من الكبار يسبقه في التجارب والمعرفة ، وهو لا يريد أن يظل خاضعاً لسلطة الكبار التي ألفها من قبل ، وهو يشعر بنموه الجسمي والعقلي ، ويريد أن يتحرر من السلطة ولكن الكبار حريصون على نظرهم إليه باعتباره طفل أفس ، فهو يقاوم سلطانهم ، ويثور عليهم ويتحداهم ويرى نفسه جديراً بأن يفكر لنفسه ، وأن يكون له رأى يعتد به . ولكنه لم ينضج بعد فهو يواجه الحقيقة الواقعة في الخارج وقد تصادمه ، وقد لا يقدر على معالجة مشكلاتها فيضطرب ويظهر عجزه ، ويتناقض في رأيه ويثور ضد الحياة والمجتمع . وينقد المجتمع كما ينقد نفسه أحياناً ، ويزوى وينعزل عن الناس وقد يلجأ للتصوف ، وقد يندفع إلى الاجتماع بالناس لقوة غريزة الاجتماع عنده . فهو متطرف في كل شيء ، لأنه طموح يريد أن يعمل ويظهر ، ولأنه بحكم عدم استقراره ونقص معرفته — عاجز عن تحقيق هذا الطموح .

لذلك نجده أروع السلوك مرتبكاً بسبب نقص معرفته ، وبسبب نموه الجسماني . ويصحب كل هذا أزمات نفسية حادة وشذوذ أحياناً ، وهو يهرب من الحقيقة إلى أحلام اليقظة لينفك عن نفسه ، ويخلق الجو الذي يريد أن يعيش فيه . فتراه خيالياً رومنتيكياً ؛ فيتخيل نفسه بطلاً من أبطال الحياة ، ويبني لنفسه مستقبلاً في الهواء . ولذلك تكون أفكار الناشئ في هذه المرحلة مثالية خيالية ، يغلب عليها الاندفاع والتهور والحماس .

وقد وجهت أوليف هويلر^(١) سؤالاً إلى مجموعة كبيرة من طلبة الجامعة والعمال وهو : أتذكر أن أحلام اليقظة كانت تعرض لك بانتظام :

(أ) في مرحلة الطفولة ، أو :

(ب) في مرحلة المراهقة والبلوغ ؟ وما نوعها ؟

وكانت أحلام اليقظة التي اعترف بها طلبة الجامعة متنوعة : منها تخيل

الطالب نفسه مبرزاً في الألعاب الرياضية ، أو بطلا في الحرب ، أو منقذاً للحياة في خطر ، أو متفوقاً في الامتحان . وغير ذلك من المواقف التي يتميز بها الشباب والتي يتجرد فيها من عوائق الواقع . وأحلام اليقظة لها فوائد من حيث التنفيس عن صاحبها ، ومن حيث إنها ميدان للتجربة والإنتاج الخيالي الذي قد يقود إلى الحقيقة يوماً ما . ومن حيث إن صاحبها لا يقاسى آلام الحياة الواقعية إذا جرب هذه الأحلام عملياً ، غير أن لها مضار إذا أسرف فيها الناشئ وشغلته عن الحقيقة . ولذلك ننصح المشرفين على التربية أن يشركوه بقدر ما يمكن في أنواع النشاط الذي يناسبه وفي الجمعيات ، وأن يكلوا إليه القيام ببعض الأعمال التي يختبر فيها الحياة ، ويتعلم بها عن طريق العمل والمزاولة الشخصية . وكل هذه الانفعالات الوجدانية هي التي تظهر في شدة حساسية المراهق وكثرة تدمره من الحياة وثورته على المجتمع .

ومن مظاهر هذه الحساسية الشديدة وشدة الانفعال — قوة المشاركة الوجدانية عند الناشئ ، فهو يتألم لآلام من يحيطون به ، ويندفع يبكي لما يصيبهم ويواسيهم ، ويساعد الفقراء ويندفع مع الجمهور النائر في المظاهرات من غير أن يكون واضح الرأي . وهو يفرح أيضاً لفرح من حوله ومن يتصلون به . وهذا الميل إلى المشاركة الوجدانية يمكن استغلاله في تكوين الخلق الكريم ، وفي تكوين عادة العطف على الفقراء والعجزة ، وفي ضم الشاب إلى الجمعيات الخيرية .

النمو الاجتماعي والخلق : أشرنا إلى أنه لا يمكن فصل النمو الوجداني عن باقي نواحي النمو ، إذ أن النمو العقلي مثلاً أو الوجداني تصحبه عادة مظاهر اجتماعية وخلقية : فيقظة الغريزة الجنسية مثلاً لها مظاهرها في علاقة الفرد الاجتماعية بأفراد جنسه وأفراد الجنس الآخر ، وطا أثرها في سلوكه الخلق . وقلق الشاب وحدة انفعالاته لهما أثر في صلاته بغيره من الكبار ، وبغيره منهم أو تحديه لهم ، وميله الفلسفي الديني له أثره في عزله عن الناس مثلاً للتفكير والتأمل ، أو لاعتناق مذهب ديني خاص كالتصوف أو الجحود والخروج عن قواعد الأديان المعروفة . فالصلة إذاً قوية بين النمو العقلي والوجداني والخلق والاجتماعي .

وقد ذكرنا أن الطفل في أواخر المرحلة السابقة قد أخذ ينضم لبعض زملائه ويعمل معهم ويخضع لسلطتهم . وهذا الشعور بعلاقته الاجتماعية بزملاء من سنه وعقليته — يقوى في مرحلة المراهقة والبلوغ لدرجة أن الشاب يشعر برغبة في الاستقلال في تفكيره وأعماله عن الأسرة ومن كان يخضع لهم من الكبار . فهو يكون رأيه الخاص ، وينتمى إلى من هم في سنه من الشباب ، وينظم معهم مشروعاته ، ويجد في أفكارهم ومناقشاتهم ما يجذبه إليهم أكثر مما يجذبه إلى أسرته وإلى الكبار كالمدرسين والآباء . وهذا يفسر لنا مظهر التحول الذي نجده من المراهقين تجاه الكبار ، ورغبتهم في الاعتماد على أنفسهم، واتخاذ مثل خاص بهم ، وتكوين أبطال يتخيلون فيهم كل صفات الكمال . ومن هذا سميت المرحلة مرحلة عبادة الأبطال Hero Worship ولهذا الظاهرة أثر في تكوين الخلق ، إذ أن سلوك الفرد يتكيف في هذه المرحلة بما يناسب صفات البطل الذي نصبه لنفسه نموذجاً .

فن الناشئين من يريد أن يكون سياسياً كمصطفى كامل ، ومنهم من يريد أن يكون مصلحاً اجتماعياً كمحمد عبده ، ومنهم من يريد أن يكون زاهداً كغاندى ، ومنهم من يتخذ بطله من أفراد الناس من العاديين المحيطين به كأستاذه أو عمه . إلخ . ومن مظاهر السلوك الاجتماعي في هذه المرحلة قلة الأنانية وتفهم الشاب حقوق الجماعة التي يعيش فيها ، ورغبته في تلبية الواجب ، حتى ولو أدى ذلك إلى التضحية ، غير أنه قد يسرف في هذا الشعور بالواجب إلى درجة الهوس والطيش . والواجب على الآباء والمربين أن ينظروا إلى الناشئين في هذه المرحلة نظرة عطف وتفهم واستعداد لمساعدتهم ، نظرة خالية من السلطة المستبدة ، وأن يفسحوا صدورهم لمناقشة الشباب مناقشة منطقية فيها توجيه وإرشاد . وألا يعاملوهم معاملة الأطفال .

ويمكن تلخيص ما يجب على المدرسين والآباء نحو الشباب في هذه المرحلة ، مرحلة التعليم الثانوى فيما يأتى :

١ — من الناحية الجسمية :

١ — العناية بغذاء الناشئ من حيث الكمية والنوع ، لأنه سريع النمو ويحتاج لغذاء كاف .

- ٢ - العناية بصحته وعدم تكليفه من الأعمال ما يرهقه .
- ٣ - العناية بإعطائه قدرًا مناسباً من الراحة والهواء الطلق والألعاب المعتدلة .
- ٤ - التنبيه إلى الطريقة الصحية في المشي والجلوس والوقوف أثناء العمل والراحة .

ب- من الناحية العقلية :

- ١ - اختيار المواد التي تناسب نموهم العقلي واستخدام الأسلوب العلمي في تفهمها ، وكذلك العناية باختيار الموضوعات الأدبية والفلسفية التي تكون ذات قيمة في حياتهم وتكوينهم وتربى ذوقهم الجمال .
- ٢ - اختيار الكتب التي تحمل إليهم جميل الأفكار ونبيل الفعال ككتب الرحالة والأبطال والمصلحين .
- ٣ - الاعتماد في دراستهم على تفهم الحقائق تفهماً موضوعياً ، والنظرة إلى المعارف نظرة منطقية مجردة من الهوى .
- ٤ - إتاحة الفرصة لإظهار الميول والاستعدادات تمهيداً للاختبار والتوجيه المهني .

ج- من الناحية الاجتماعية والوجدانية :

- ١ - الإقلال من الأوامر والضغط وجعل موقف الكبير موقف الصديق المرشد .
- ٢ - تكوين الجمعيات والأندية التي تتيح للمراهق فرصة إشباع غريزة الاجتماع وتشعره بالمسؤولية ، وتنظم سلوكه الاجتماعي .
- ٣ - إدخال نظم الحكم الذاتي في المدرسة بإشراك التلاميذ في الإشراف على بعض النواحي كالمكتبة والمسرح وتنظيم الحفلات ، وكذلك تكوين مجالس لمعاينة المذنبين ، ووضع لوائح يسير عليها المجتمع المدرسي في بعض الشؤون .
- ٤ - تقدير جهود الناشئ ، وتشجيعه ، وإشعاره بالاحترام ، ودعوته للنقد ، ومناقشة نقده ، وتعبده سماع نقد غيره له .
- ٥ - تربية الميل الجنسي تربية علمية وإبدال الغريزة الجنسية ، وتوجيه الشاب إلى أنواع النشاط الرياضي وغيره .
- ٦ - إحاطة الناشئ بالمثل العليا الجمالية النبيلة حتى يألفها وترى عنده ذوق الجمال .

نماذج لأسئلة وتوجيهات

١ - ما المراد بالطفولة عند الإنسان ؟ ولم كانت مرحلة طفولته أطول من مرحلة الطفولة لأى حيوان آخر ؟

٢ - « ويظل الولد طفلاً إلى أن يستطيع الاعتماد على نفسه » اشرح هذه القضية وبين أثرها في طول مدة الطفولة وقصرها في المجتمعات المتحضرة والمتأخرة .

٣ - اذكر أهم مراحل النمو التى يكون فيها الطفل عرضة للأمراض المعدية . علل لذلك ، وبين واجب الوالدين نحوه في هذه المرحلة .

٤ - ما أهم الخصائص العقلية للطفولة المبكرة ، وإلى أى حد يمكن الاستفادة منها وتوجيهها لصالح الطفل .

٥ - يرى علماء النفس والتربية « أن مرحلة الطفولة المبكرة تطبع حياة الإنسان وسلوكه طول عمره بطابعها الخاص ، وأن أثرها يلزمه في جميع السنوات التالية » . اشرح هذا ، وبين أسبابه .

٦ - أطفال الرياض يعانون صعوبات كبيرة في تكيف أنفسهم لبيئة المدرسة الابتدائية عند ما يتقلون إليها . ما أنواع هذه الصعوبات ، وما أسبابها ؟ اذكر الوسائل التى تراها كفيلة بإزالتها .

٧ - ادرس فصلين من فصول السنة الأولى بالمدرسة الابتدائية . أثناء مدة تمرينك بها ، وبين الفروق بين تلاميذ كل من الفصلين ، ومزايا كل مجموعة ومثالبها . وعلل لذلك .

٨ - إنه من الصعب فصل النمو العقلى عن النمو الاجتماعى والوجدانى عند الأطفال اشرح هذا ، واذكر أمثلة من مرحلة الطفولة المتأخرة .

٩ - « ليست مراحل النمو طفرات متميزة في حياة الطفل ، وإنما هي تدرج قد يكون سريعاً وقد يكون بطيئاً » اشرح هذه العبارة ، وبين وجه الصواب فيها .

١٠ - تسمى مرحلة الطفولة المتأخرة « مرحلة النشاط والحركة » ما سبب هذه التسمية ، وما مظاهرها ؟

١١ - ما أهم الغرائز التي تبدو عند الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة ، وكيف يمكن توجيهها في المدرسة والمنزل ؟

١٢ - « يمكن للمدرسة أن تستفيد من ميل الطفل إلى اللعب والعمل الجمعي » اشرح هذا الميل ومظاهره ، واذكر أوجه النشاط التي يمكن الاستفادة منها .

١٣ - تعرف مرحلة المراهقة والبلوغ بأنها مرحلة « الزواجع والأعاصير » لم تعرف بهذا ؟ وما واجب المدرسة والآباء نحو الشاب في هذه المدحلة ؟

١٤ - متى يتم النمو العقلي للشباب ، ومتى تتميز ميوله الخاصة ؟ اذكر بعض هذه الميول ، وواجب المدرسة نحو توجيهها ؟

١٥ - لم تظهر الغريزة الجنسية في مرحلة متأخرة من حياة الطفل ؟ وما خصائصها ؟ وكيف يمكن لإعلاؤها أو إيدالها وتنظيم نشاطها ؟

١٦ - يغرم الشبان في مرحلة الشباب بقراءة كل ما تقع عليه أيديهم . اذكر مزايا هذا الإغرام وأخطاره ، وكيف يمكن تنظيمه ؟

١٧ - « إذا كبر ابنك فأخه » اشرح هذه الحكمة شرحاً سيكولوجياً تربوياً . وبين ما يجب على الآباء نحو أولادهم عند ما يكبرون .

١٨ - تلاميذ المدارس الثانوية صعب المراس ، متمردون في السنوات الأخيرة . ادرس حالهم في بعض المدارس الثانوية ، وابحث عن أسبابها ، وبين ما يرجع منها إلى نموهم في مرحلة المراهقة والبلوغ ، وما يرجع منها إلى البيئة . وحاول أن تقترح بعض الوسائل لإصلاحهم .

مراجع الباب الرابع

1. Infant & Nursery School Report by Board of Education.
2. The Primary School, Report by Board of Education.
3. Education of the Adolescent., Report by Board of Education.
4. Social Psychology, W. McDougall.
5. Ground Work of Educational Psychology by Ross.
6. Psychology & Practical Life, by Collins and Drever.
7. Experimental Education, by Rusk.
8. The Backward Child, by G. Burt.
9. Instinct and the Unconscious, by W.H. Rivers.
10. Creative Education & the Future, by O. Wheeler.
11. Youth, by Wheeler.
12. Intellectual Growth in Young Children, by S. Isaacs.
13. Fundamentals of Child Study, by Kirkpatrick.
14. Education, Its Date & First Principles, by P. Nunn.
15. School & Society, by John Dewey.
16. Psychology of the adolescent, by Hollingworth.

- ١٧ - أسس الصحة النفسية للدكتور عبد العزيز القوصي .
- ١٨ - الطفل من المهد إلى الرشد لمحمد خلف الله .
- ١٩ - الحضارة لسوزان إيزاكس ترجمة سمية فهمي .
- ٢٠ - الطفل في المدرسة الابتدائية لسوزان إيزاكس ، ترجمة محمد مختار متولى .
- ٢١ - التربية وطرق التدريس للأستاذ مرمي قنديل .
- ٢٢ - التربية ، مادتها ، ومبادئها الأولية ترجمة صالح عبد العزيز .

الباب السادس

الفصل الأول

الوراثة والبيئة

ونصيب كل منهما في نمو الطفل وتربيته

١ - الوراثة

تمهيد :

كلنا نلاحظ أن هناك شبيهاً جسيماً بين أفراد الإنسان أو الحيوان والديّة أو بعض أفراد أسرته . وهذا الشبه يختلف قوة وضعفاً ، كما يختلف من حيث الأجزاء التي يظهر فيها . وقد ذكرنا هنا الشبه الجسدى ولم نذكر العقلى أو المزاجى ، لأن الجسدى هو أوضح ضروب الشبه والمماثلة التي يمكن إدراكها بالحواس المجردة . على أن هناك ضروباً من الشبه العقلى والمزاجى يدركها الباحث والمدقق مما ستعرض له بعد .

والحقيقة أن هذه المماثلة التي أشرنا إليها عند الإنسان والحيوان ليست مقصورة عليهما ، بل هي عند النبات أيضاً ، أى عند جميع الكائنات الحية . وبعبارة أخرى : قد أثبت العلم أن النسل يأخذ عن أصله بعض الخصائص التي فيه ، والتي يتميز بها هذا الأصل عن غيره من الأنواع الأخرى ، أو من أفراد نوعه . وقد عرفنا أن من خصائص الكائنات الحية التوالد ، وهذا التوالد مصحوب بنقل صفات Characteristic من الأصل إلى فرعه .

تعريف الوراثة :

والوراثة هي قوة طبيعية في الكائن الحي بها تنتقل إلى النسل صفات من أصوله ، سواء أكانت هذه الصفات خاصة بهذه الأصول ، أو مشتركة بين جميع أفراد النوع أو الفصيلة . ويعرفها بعض العلماء بما يأتي ^(١) :

Heredity and Environment, by Edwin G. Conklin. P. 135. (١)

The continuity from generation to generation of certain elements of germinal organization.

كيف تحدث الوراثة ؟

من المعروف أن الجنين يتكون من خليتين : إحداهما خلية الذكر أو اللقاح Sperm والثانية خلية الأنثى أو البويضة Egg . ويوجد في كل خلية من هاتين الخليتين خيوط دقيقة جداً تسمى الكروموسومات Chromosomes ، أو الصبغيات ويفترض علماء الأحياء أنها تحتوى على عدد من الجينات Genes وهذه الجينات تحمل الاستعدادات الوراثية .

وبعد عملية التلقيح تأخذ خلية البويضة الملقحة في التكاثر بطريق انقسامها إلى خليتين لا تنفصلان . وكل خلية تنقسم هكذا إلى خليتين . وبذلك يحدث نمو الجنين^(١) .

ومعنى هذا أن الخصائص الوراثية تأتي من الأب والأم عن طريق اللقاح والبويضة . وكل منهما يحمل الاستعدادات الوراثية التي ينقلها من أصله .

أنواع الوراثة :

يمكن تقسيم الوراثة إلى أنواع باعتبارات مختلفة . فمن حيث أصلها الذي انتقلت منه تنقسم إلى ضربين :

١ - وراثة نوعية : وهى التى تنقل إلى الفرع خصائص الفصيلة أو النوع الذى ينتمى إليه : فنسل القرد لا بد أن يكون قرداً لأن الجينات الذكرية والأنثوية حملت إليه الخصائص القردية . ونسل الحمار لا بد أن يكون حماراً . وفى البغل تمثل خصائص الخيل والحمير . وهكذا الحال فى النباتات والحيوانات الدنيئة .

٢ - وراثة خاصة : وهى التى تنقل إلى الفرع خصائص الآباء أو الأجداد ، فهى خاصة بسلسلتى النسب التى ولد منها الفرع . وتنقسم من حيث نوع الوراثة ومظاهرها إلى ثلاثة أصرب :

١ - وراثة جسمية : وهى وراثة الخصائص التى تتصل بالجسم . وهى

ظاهرة في أشكالنا وألواننا ، وذلك كوراثه طول الجسم ، ولون البشرة ، أو الشعر ولون العين ، وتقاطيع الوجه . . . إلخ .

٢ - وراثه عقلية : وهى وراثه خصائص الذكاء العام ، والطائفي ، والنوعى ، ووراثه المزاج ^(١) ، ووراثه القوى العقلية الأخرى كالذاكرة أو الخيال .

فقد دلت الإحصاءات على أن بعض الأسر مشهورة بنوع خاص من التخيل ، وأن معظم أبناء الموسيقيين موسيقيون ، وأن كثيراً من أبناء الرسامين موهوبون هذا الفن .

لقد ثبت أن أنواعاً من الكلاب لها خصائص تميزها عن غيرها من حيث الذكاء ، والمزاج ، والوجدان ، والميل ، وأن هذه الخصائص تظهر في نسلها . « ولا يشك أحد درس هذا الموضوع درساً وافياً في أن الأجناس البشرية والأسرات يتميز بعضها عن بعض بكثير من هذه الخصائص . . . ومن المسلم به أن بعض حالات ضعف العقل والصرع والجنون وراثية . كذلك تورث الأمزجة كسرعة الاندفاع والتأثر ، أو المزاج الهادئ المترن ، أو الاستعداد للإجرام ^(٢) » وهذه كلها لها أثر الخلق .

وقد قام « جولتون » بدراسة أقارب بعض العظماء في إنجلترا من رجال الأدب والسياسة والقانون ، وتبين له أن لأغلب هؤلاء أقارب عظماء أيضاً من الأصول أو الفروع . ولكن يؤخذ على بحث « جولتون » أن عوامل البيئة وعوامل الوراثة في الحالات التى درسها تكاد تعمل بدرجة واحدة ، فالعظماء وأقاربهم متشابهون في أصل السلالة ، أو يكادون يتحدثون من حيث العوامل الوراثةية ، وهم متشابهون أيضاً من حيث المؤثرات الثقافية : إذ أن بيتاتهم تكاد تكون متشابهة ، وهى عادة فوق المتوسط ^(٣) .

غير أن الأبحاث التى قام بها « ثورنديك » على الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين تؤيد الرأى القائل بأن الخصائص العقلية وراثية .

(١) سنذكر بعد أن العلماء يدخلون المزاج تحت الوراثة الفسيولوجية ؛ لأنه نتيجة لعمليات فسيولوجية في جسم الإنسان .

(٢) The Phenomena of inheritance by Conklin .

(٣) أسس الصحة النفسية للدكتور عبد العزيز القوصى .

وقصة أسرة جوك The Juke family ، وأسرة جوناثان إدوارد (Jonathan Edward) ، وقصة « كاليكاك Kallikak وغيرها تشير إلى أن الفرع يرث من أصوله خصائصه العقلية والمزاجية ^(١) .

نعم إن للبيئة أثراً في توجيه الخصائص الموروثة وتنميتها ، ولكن مما لا شك فيه أن الاستعداد هو الذى يورث . فليس من الممكن أن تخلق البيئة شاعراً كشوق ممن لم يوهب موهبة شوق الشعرية ، مهما بلغت البيئة الثقافية من رقى .
ودراسة التوائم المتحدة الأصل والجنس (Identical) ذكراً كانت أو أنثى تؤكد أن الذكاء يورث ، وأن أثر البيئة في تغييره قليل ^(٢) .

٣ - وراثه خلقية : لقد أشرنا إلى الخلق عند شرحنا للوراثه العقلية ، لأن الذكاء عامل مهم فيه ، وسلوك الفرد الخلقى يتوقف إلى حد ما على تصرفه وذكاؤه . والعامل الثانى هو الغرائز ، فالغرائز تورث بدرجات متفاوتة ، وعلى قدر شدتها أو ضعفها يكون استعداد الفرد لنوع من السلوك دون غيره .

أما المزاج فهو العامل الثالث الوراثى المؤثر فى الخلق ، وقد أشرنا إليه أيضاً عند التحدث عن الوراثة العقلية . وهو وإن كان أصله فسيولوجياً ^(٣) إلا أن آثاره تبدو فى سلوك الإنسان باعتبارها نتيجة لحالته النفسى . وما أشرنا إليه من سلوك أفراد أسرة « جوك » و « كاليكاك » يؤيد أن الاستعداد الأخلاقى موروث فكلمة المزاج Temperament تشير إلى ما هو موروث ، وكلمة خلق | character تشير إلى ما هو مكتسب . غير أن المكتسب مبنى على الموروث ^(٤) . وعلى هذا فالوراثة لا تعمل وحدها فى تنمية الفرد وتكوينه ، ولكنها تعمل بمشاركة البيئة ، ولذلك ندرسها

(١) Everyday Psychology For Teachers. by F. Bolton p.p. 65-67.

(٢) Reading in Psychology, edited by Skinner.

(٣) ويعرف المزاج : بأنه « مجموع الآثار الفسيولوجية » المؤثرة فى الخلق . وهذه الآثار ناتجة عن مجموع إفرازات الغدد ، و عما بالدورة النموية من خصائص ومركبات ، وعن الخصائص الطبيعية للمجموع العصبى نفسه .

(٤) Talents and Temperaments, by Angus Macrae. Ch. IV.

٢ - البيئة

تعريفها :

يقصد بالبيئة Environment جميع العوامل الخارجية التي تؤثر في الكائن الحي من بدء نموه أى من اللحظة التي يتم فيها التلقيح . فالجنين الآدمي بيئة وهي الحال التي تؤثر في داخل الرحم من حرارة أو غذاء أو وقاية . ونموه خاضع لهذه العوامل من الخارج ، ولعوامل الوراثة من الداخل .

وإذا تأملنا في بيئة الإنسان وجدناها كثيرة العوامل . وكلما ترقى الإنسان اتسعت دائرة بيئته . وهي : إما مادية كالهواء والضوء والحرارة ، والمساكن ، والملابس ، والأغذية . . . إلخ . وإما معنوية : كالمؤثرات الثقافية من الكتب « والمجلات » والإذاعة « والسينما » ، والمحاضرات .

ولو عرفنا أن الطفل في مصر يستطيع أن يصنع إلى الإذاعة في أية بقعة من بقاع العالم لعرفنا أن بيئته المعنوية تتعدى الآن حدود الوطن الجغرافية ، وأن الصلات الثقافية بين أجزاء العالم جعلت البيئة المعنوية تتسع حتى تشمل العالم أجمع .

وهناك عوامل بيئية مقصودة يمكن ضبطها : كالمدرسة والأسرة والأصدقاء ، فهذه العوامل تهتم المربي والوالدين ، ويمكن أن تخضع لرقابتهم . ونحن - باعتبارنا مترايين - علينا أن ندرس العوامل البيئية المختلفة التي تؤثر في الناشئ ، وأن نوجهها أو نضبطها بحيث تنتج خير مما يمكن .

٣ - أثر كل من الوراثة والبيئة في الفرد

اختلف العلماء في أيهما أقوى أثراً في الفرد : الوراثة أو البيئة ؟

فبعضهم يرجح عامل الوراثة ، ومن هؤلاء أوجست كونت ، وهربرت سبنسر وجولتون ، وبيرسون . وهؤلاء يرون أن الوراثة هي التي تقرر مصير الفرد من النواحي : الجسمية والعقلية والخلقية ، وأن أثر البيئة فيها ضعيف ؛ فن ورث

سواد الشعر أو زرقة العين ، أو الغباء ، أو الصرع ، أو ضعف الذاكرة فلن تستطيع البيئة أو التربية أن تنقذه من هذه الخصائص .

وبعض العلماء يرجح عامل البيئة ، ومن هؤلاء : لوك ، وستيورات مل ، ودبلاج ، ويرون أن عوامل التربية في المنزل والمدرسة والمجتمع هي التي تكون الفرد وتجعله يصير إلى ما هو عليه . وإن من الخصائص العقلية والخلقية التي تعزى إلى الوراثة هي في الواقع نتيجة البيئة التي أثرت في الطفل أثناء سنواته ^(١) الأولى . والواقع أن كلا من الرأيين متطرف فيما ذهب إليه ، والصواب هو أن الكائن الحي خاضع لعامل الوراثة والبيئة معاً . فإذا زرعنا نوعين من القمح أحدهما رديء والثاني جيد في تربة واحدة ، وتحت ظروف متشابهة ، فإن البذرة الرديئة تنتج قمحاً رديئاً ، والجيدة تنتج قمحاً جيداً ، ومهما حسنت التربة وظروف النمو فإن الفرق بين النباتين سيظل ملحوظاً . وكذلك إذا زرعنا نوعاً واحداً من بذور القمح في تربتين مختلفتين فإن التربة الجيدة تساعد على إنماء القمح إلى خير ما ينتظر منه ضمن خصائصه الوراثية . أما التربة الرديئة فإنها تعطل من نمو هذه الخصائص .

ونحن حين ندرس الحيوان أو البشر نجد نفس النتيجة ؛ وهي خضوع نموها لعامل الوراثة والبيئة . ومن الصعب جداً تحديد ما للوراثة .

وما اتفق عليه أغلب العلماء هو أن حالة الفرد في أي مرحلة من حياته نتيجة :
(١) خصائصه الموروثة . (٢) مقدار تنمية هذه الخصائص أو إهمالها وتوجيهها . وهذا العامل الأخير يتوقف إلى حد كبير على البيئة والتربية التي تؤثر في الفرد ^(٢) . فكل عملية من عمليات النمو هي نتيجة للاستعدادات الداخلية الوراثية والمؤثرات الخارجية .

ويشبه الأستاذ (Woodworth) أثر الوراثة والبيئة في حياة الإنسان ونموه وسلوكه بمساحة المستطيل . فكما أن مساحة المستطيل تتوقف على طول كل من القاعدة والارتفاع ، كذلك نمو الفرد يتوقف على أثر كل من الوراثة والبيئة ^(٣) .

(١) انظر الباب الثاني من كتاب Psychology and Morals, by J. Hatfield

(٢) Every Day Psychology For Teachers, by F.E. Bolton.

(٣) Psychology, R. Woodworth.

وتفاعلهما . غير أنه من العسير أن نعرف نصيب كل من الوراثة والبيئة في سلوك الإنسان أو نموه . فقد يكون الفرد سريع الغضب لأنه ورث هذه الصفة المزاجية عن أصله ، أو لأن بيئته كونت هذه الصفة عن طريق الإيحاء أو التقايد ، أو الظروف المثيرة للغضب . ويمكن القول : بأن الوراثة تزود الفرد باستعدادات وميول خاصة ، وأن البيئة هي التي تعطي لهذه الاستعدادات والميول مجال النمو أو الانكماش ، وهي التي توجهها . ولا يمكن أن تتعدى البيئة ، مهما جادت وصلحت ، الحدود التي وضعها الوراثة ، وإنما تساعد على تنمية الخصائص إلى أقصى ما يمكن . كما أن البيئة السيئة تعمل على إهمال الخصائص الموروثة فتضعف من نموها أو تعطلها أو توجهها توجيهاً سيئاً .

من كل ما تقدم تبين لنا أسباب الفروق بين الأفراد ، وأنها ترجع إلى الوراثة والبيئة ، وأنه يكاد يكون مستحيلاً أن نجد فردين متشابهين في كل الخصائص الجسمية والعقلية والخلقية . وسبب ذلك واضح وهو عوامل الاختلاف الكثيرة الوراثة والمكتسبة .

والواجب على المدرس أن يلاحظ هذه الفروق ويدرسها ، ويعرف نواحيها المختلفة ، ومواطن الضعف والقوة عند كل تلميذ ، وبذلك يستطيع أن يستثمر ما عند التلميذ من قوى واستعداد ، وأن يشجع الضعيف ويعامله على حسب ضعفه . وإن معرفة شيء عن الوالدين وإنتاجهم العقلي وقدراتهم لما يساعد المدرس على تقدير استعداد التلميذ ، وما يمكن أن يوجه إليه . ولقد اتجهت التربية في العصر الحديث إلى دراسة الطفل ومعرفة خصائصه الفردية ، ومميزاته ، وجعل طرق التدريس فردية أيضاً بحيث تتناسب وما عند التلميذ من قدرات واستعداد .

من أجل هذا رأينا أن نأتى بفصل عن الفروق الفردية بين الأطفال .

مراجع الفصل الأول

1. Heredity and Environment by Edwin G. Conklin.
2. Environment and Heredity, by Olive Maguiness.
3. The Phenomena of Inheritance, by E.G. Conklin.
4. Reading in Psychology, edited by skinner.
5. Educational Psychology Val. III by E. Thorndike.
6. Talents and Temperaments, by Angus Macrac.
7. Psychology and Morals, by J. Hadfield.
8. Every Day Psychology For Teachers, by Bolton.
9. Psychology, by Woodworth.

١٠ - أسس الصحة النفسية لعبد العزيز القوصي .

الفصل الثانى الفروق الفردية

هناك بلا شك اختلافات بين الأطفال المختلى الأعمار والمتساوى الأعمار . فلدينا أطفال ثلاثة : أحمد وإبراهيم وعلى ، قد أتموا العاشرة من عمرهم فى الشهر الماضى . وبقدر ما بينهم من تشابه نجد اختلافات ، فأحمد نحيل الجسم صغيره ومتأخر فى الدراسة . أما إبراهيم فهو نشيط ومتكلم ، ولكنه لا يعتمد عليه كثيراً . وأما على فعنده الثبات والقدرة التى تؤهله لأن يكون تلميذاً ناجحاً . وهذه الاختلافات فى القدرات والأمزجة تجعل من الصعب جمعهم فى فصل واحد . والتدريس لم ينفس الطريقة ، ومعاملتهم نفس المعاملة . فمن العبث أن تتوقع من أحمد أن يساير مستوى فرقته ، بينما نجد أنه فى مقدور على أن يكون فى مقدمة الفرقة بدون أى جهد ، فى حين أن إبراهيم سيكون كثير الحركة مشاغباً لعدم وجود عمل كاف يشغله أثناء قضاء مطالب بقية أفراد الفصل . فالفرد لا يختلف عن الفرد الآخر من حيث السن أو الجنس فقط ، ولكن هناك فروق عظيمة المدى من حيث الذكاء والشخصية بين الأفراد الذين فى سن معينة ، ومن جنس معين . ونعنى بالشخصية هنا « مجموع الصفات العامة التى تميز الشخص عن غيره » . فهناك شخص مرح ، وآخر شديد الغضب وسريعه ، وثالث يمكن الوثوق به هكذا .

ولم يقل اهتمام القدماء عن المحدثين بهذه الفروق الفردية ؛ إذ نادى بها أفلاطون فى جمهوريته ، وكان يعتقد أنه لا يوجد متماثلان فى طبيعتهما ، وأن قدرات الأفراد متباينة : فالبعض يصلح لعمل غير الذى يصلح له البعض الآخر . فأفلاطون إذن قسم الناس بحسب اختلافاتهم الفردية . أما فى العصر الحديث فقد أجريت أبحاث وتجارب لمعرفة الاختلافات الفردية ومدى هذه الاختلافات ، ف لوحظ أن هناك اختلافات فى الذكاء ، وفى الشخصية ، وفى الأخلاق ، وفى طبيعة الأشخاص ، وفى مقدرتهم على العمل . وما دامت قد تقرر هذه الفروق من الناحية العلمية ، وجب علينا أن نرى علاقتها بالتربية وكيف تغلب عليها فى عملية التدريس .

يمكن أن نحدد الاختلافات الرئيسية بين الأطفال في الفصل في ثلاثة أنواع هي : الاختلافات الجسمية ، والمزاجية ، والعقلية . وترجع هذه للفروق إلى ثلاثة عوامل رئيسية نلخصها فيما يأتي .

أولاً - الاختلاف في القدرات الفطرية بين طفل وآخر . وهذا العامل يحدد مقدرة الطفل ؛ فالطفل الضعيف بفطرته لا يمكننا أن نرفع من مستواه التعليمي إلى المستوى العادي للفصل مهما استعملنا أعظم وسائل التدريس وأمهريها .

ثانياً - الاختلاف في الأخلاق والأمزجة . فقد يكون الطفل على قدر عظيم من الذكاء إلا أنه لا يستطيع أن يجنى ثمار هذه المواهب الفطرية إلا إذا كان يمتاز ببعض الصفات الخلقية كالمتابعة على العمل مثلاً والرغبة فيه .

ثالثاً - الاختلاف في الظروف العائلية : فهذا طفل نشأ في بيت يجب أهله العلم ويقدرهم رجاله ، وذاك طفل آخر من بيئة خيم عليها الجهل ، وثالث يأتي من بيئة مزدحمة تهمل فيها حاجات الطفولة .

ولقد أثبتت التجارب العلمية التي أجريت على الأطفال في سن ما قبل دخول المدرسة - أن صفات الطفل العقلية الفطرية تتأثر إلى حد بعيد جداً بميوله المكتسبة بطريق شعوري أو لا شعوري . وفي الواقع ليس هناك فترة من أطوار النمو كفيلة بخلق الاختلافات الفردية بين الأطفال ، أعظم من مرحلة السنوات الخمس الأولى من الحياة . وهذا ينطبق أيضاً على مرحلة المراهقة . وهذا ما دعا الكثير من المربين إلى الاعتقاد بأنه يمكن إعادة تربية الشباب في هذه المرحلة التي تشبه إلى حد كبير مرحلة الطفولة الأولى في قابليتها للتأثر . ويمكننا أن نلخص الاختلافات الفردية في نوعين هامين هما :

أولاً - الاختلافات المزاجية

يمكن ملاحظة الاختلافات المزاجية بين الأطفال منذ نعومة أظفارهم ، فيمكننا أن نميز مثلاً بين الأطفال الوداعين الهادئين ، والأطفال الممتلئين نشاطاً وحركة . وتدل الشواهد والملاحظة أن مثل هذه الاختلافات يمكن إثباتها فيما بعد . وقد أمكن ملاحظة أمثال هذه الاختلافات بين أطفال الأسرة الواحدة . وليس

هناك من شك في أن المزاج وراثي كما ذكرنا . وقد أثبت النظريات الحديثة أن النواحي الفطرية للمزاج تعتمد إلى حد بعيد على الغدد الصماء أمثال الغدة الدرقية والنخامية والجنسية وغدة الأدرنالكين . ومن طبيعة هذه الغدد أنها تفرز هرمونات في الدم ، فتؤثر على النمو الجسمي وعلى المظهر الطبيعي وعلى المزاج ، وقد أجريت عدة تجارب عديدة لبحث مدى العلاقة بين المظهر الطبيعي والمزاج — فوجد أن الأفراد الذين يمتازون بالبداية يميلون إلى السهولة والانبساط ، بينما أولئك الذين يمتازون بنحافة الأجسام يميلون بطبيعتهم إلى النشاط والانقباض .

ولقد كان التقسيم القديم ، الذي وضعه جالينوس ، للأمزجة مبنيًا على النواحي الفسيولوجية : فالدموي كان يظن أن لديه قدرًا عظيمًا من الدم . وقيل فيه إن ذلك كان يجعله متقلبًا دائم التغير يغلب عليه عنصر المرح ، كثير الانتقال من هدف إلى آخر . أما ذو المزاج الصفراوي فقليل عنه : إن إفرازات الصفراء عنده غزيرة . وهذا هو السبب الذي يجعله عنيدًا قويًا وتسهل إثارته . أما السوداوي فيغلب عليه الاستسلام لليأس وللأحزان . وأما الليمفاوي فإنه يعاني من كثرة إفراز البلغم ، وهو بطبيعته هادئ بطيء الحركة لا يمكن استثارته بسهولة .

وقد بذلت محاولات أخرى كثيرة لتقسيم الأمزجة : منها المنبسط والمنقبض . وفي أي مجموعة من الأطفال نجد هذين النوعين المتطرفين ، وبينهما يمكن ترتيب بقية الأطفال ، وفقًا لدرجتهم في الانبساط والانقباض . ويميل المنبسط إلى كثرة الكلام ، وإلى المرح ، والثقة بالنفس ، وهو اجتماعي غالبًا يعبر عن انفعالاته بصراحة وبهجوم ، وإذا غضب قاتل ، وهو يبغى اهتمام الناس به واستحسانهم إياه . أما المنقبض فهو بعكس ذلك يهدأ في مكانه حتى يعرفه الناس ويعرفون ما ثمره . والمنبسط على استعداد دائم لأن يثبت وجوده ويظهر سيطرته في المواقف المناسبة . أما المنقبض فيقنع باحتفاظه بالاعتماد على النفس ، ويحدث هذا بطرق ملتوية أحيانًا وغير مباشرة . ويرفض المنبسط النقد رفضًا باتًا . أما المنقبض فيبذل قصارى جهده ليتجنبه . إن مثل هذه الاختلافات يمكن ملاحظتها بين أطفال دون الخامسة ، على أنها قد تظهر بوضوح تام بين أطفال الأسرة الواحدة . وتتجلى اختلافاتهم المزاجية في جميع مظاهر نشاطهم ، لاسيما في ألعابهم التلقائية .

ولا يمكننا أن نفضل المنبسط على المنقبض ولا يمكننا أن نسلم بالعكس . وكل

ما يمكن أن نقوله : هو أن لكل من المنقبض والمنبسط فضلاً عظيماً في هذه الحياة ، فالمشكلة ليست مشكلة تفضيل ، ولكنها مشكلة تفاوت واختلاف ، فليس الانبساط المطلق ولا الانقباض المطلق بمغروب فيه في المجتمع . ويستطيع المدرس الناجح أن يبذل جهداً جباراً لمساعدة الأطفال المتطرفين . ومن العسير أن نسلم بأن هناك أى وسيلة تنجح في إخراج المنقبض عن عالمه الباطنى أو ترجع المنبسط إلى نفسه . وإذا فكرنا في علاج مثل هذه الحالات فعلينا أولاً وقبل كل شيء أن نبحث عما إذا كان هذا النوع من المزاج وراثياً أم غير وراثى . ويجب ألا نهدف إلى صب جميع الأشخاص في قالب واحد ؛ لأن هذا أمر غير مرغوب فيه ، وفي الوقت نفسه محال . وأقصى ما نستطيع عمله هو مساعدة كل فرد حتى نصل بشخصيته إلى أقصى حد ممكن . ويجب أن نتسامح مع الأطفال ذوى الأمزجة المختلفة عن مزاجنا ، وأن نعمل على بث روح التسامح بينهم . ونستطيع كمدرسين أن نساعد المنقبضين على توسيع دائرة ميولهم الاجتماعية ، وذلك بطريق التشجيع ، والاستفادة من الأعمال الجماعية ، فنشركهم في أعمالنا التيميلية وفي الأعمال الشفوية . أما المنبسطون فيمكننا أن ندرّبهم على الاهتمام بالغير . ونحن إذا ما واجهناهم بمشاكل شاقة تعلموا الثبات . والأطفال المعتدلون من حيث الانبساط أو الانقباض ينالون قدراً كبيراً من الاهتمام والتقدير فهم موضع تقدير المجتمع يتكلمون بطلاقة ، سريعو الإجابة ، وهم في طبيعة الأطفال في الدروس الشفوية . أما الطفل الهادئ الوديع الذى تبهرنّا براعته في الامتحان فلا بد أننا نحسنا قدره أثناء الفترة الدراسية ، وذلك لإخفاقنا في معرفة قدراته التى لم تهيأ لها بعد ظروف الظهور .

الثبات أو المثابرة Perseveration

وثمة طريقة أخرى لتقسيم الأطفال إلى مجموعات متباينة من حيث المزاج ، وذلك بطريقة قياس درجة ثباتهم ومثابرتهم . ويعتبر البعض « المثابرة » على أنها قدرة عقلية تمكن الفرد من الاستمرار في النشاط حتى ولو كانت الحاجة الحقيقية لهذا الاستمرار قد نفذت . وما دامت نتيجة « الثبات » هى استقرار عملية السلوك وما دامت هذه النتيجة هى بعينها منتج للإرادة القوية — صعب علينا أن

نفرق بين الثبات والإرادة وقد عملت محاولات لقياس القدرة على الثبات ، وذلك باختبارات مختلفة نذكر منها للقارئ التجربة الآتية :

أولاً - اختيار حرف « س » المقلوبة باللغة الإنجليزية . يطلب من الشخص العمل بهمة عظيمة طيلة الوقت ، وأن يكتب ما يطلب منه بشكل واضح على النمط الآتي :

(أ) كرر كتابة الحرف « س » لمدة ٣٠ ثانية ثم استرح لمدة دقيقة أو اثنتين .

(ب) كرر كتابة الحرف « س » مقلوبة لمدة ثلاثين ثانية أخرى ثم استرح مدة .

(ج) كرر التجربتين الأوليين لمدة دقيقتين .

(د) كرر كتابة الحرف « س » مرة معدولاً ومرة مقلوباً بأسرع ما يمكن

لمدة دقيقتين .

ويمكن قياس قدرة الفرد على الثبات ، وذلك بطرح عدد الحروف التي كتبها في الدقيقتين الثانية من عدد الحروف التي كتبها في الدقيقتين الأوليين ، وما لا شك فيه أن الفرق بين الحالتين سيكون عظيماً لدى الأفراد الذين يمتازون بقدرة عظيمة على المثابرة .

تلك هي الطريقة التي يمكن أن نقيس بها القدرة على المثابرة في الأعمال الحركية ، على أن التجارب التي أجريت أثبتت أن أولئك الأفراد الذين يمتازون بقدرة عظيمة على الثبات في ميدان الأعمال الحركية يمتازون بها أيضاً في مثلهم العليا ، وفي إحساساتهم ، وفي انفعالاتهم ، وفي أهدافهم أي في جميع نواحي حياتهم العقلية . وقد قيست قدرة الفرد على الثبات في الأعمال غير الحركية وذلك بالالتجاء ، إلى الإجابة على أسئلة معينة . ويحيب ذوو الثبات العالي على أسئلة « لانكس » Lankes الآتية بالإيجاب :

١ - عند سماعك إحدى النغمات الموسيقية . هل تتردد هذه النغمة في عقلك مرة بعد أخرى ؟

٢ - إذا سافرت بالقطار أو بالقارب فهل تشعر بإحساس هذا السفر بعد انتهاء الرحلة ؟

٣ - إذا بدأت يومك بما يضايقك فهل تبقى حالتك المزاجية سيئة سحابة

هذا اليوم ؟

٤ - إذا شغلك عمل من الأعمال فهل يبعدك هذا العمل عن كل ما يحيط بك؟
على أنه لا يمكننا أن نحصل على إجابات صادقة لهذه الأسئلة من الأطفال .
ولكن المدرسين يتمكنون من دراسة مزاج الأطفال عن طريق مراعاتهم لمثل هذه
الاتجاهات التي تبلورت في الأسئلة .

اختبارات الأمزجة :

قد عملت عدة اختبارات لقياس الأمزجة ولا زالت التجارب الأخرى سائرة
في طريقها إلى النهاية . وبعض اختبارات الأمزجة كان مكوناً من «تداعي الكلمات»
ففي اختبارات الشطب « لبرسي » Pressey-cross-out test يعطى للفرد عدة
قوائم لكلمات . ويطلب منه في إحدى هذه القوائم أن يشطب الكلمات ذات
الارتباطات غير السارة ، ويطلب منه في قائمة ثانية أن يشطب الكلمات التي
تسبب له الشعور بالعار أو بالخوف . وبدل مجموع الكلمات المشطوبة على
مقدار استعداد الفرد الذي نختبره للتعبير عن انفعالاته . كما أننا نعرف من الكلمات
المشطوبة هل هذا الفرد شخص عادى أو غير عادى .

أما اختبارات « دوني » للإرادة فبنية على فكرة أساسية وهي « أن أمزجة الفرد
تعبّر عن نفسها في أي لحظة من اللحظات » . فحركات اليد في الكتابة تعطينا
فكرة واضحة عن مزاج الفرد فهو إما سريع أو سهل ، ميل للهجوم أو للثبات .
وتظهر هذه الصفات في قدرة الفرد على تنويع الكتابة حسب التوجيهات ، وفي
قدرة الفرد على الاستمرار على الرغم من تداخل الغير ، وفي قدرته على التقليد .
على أن عماد الكثير من الأبحاث الخاصة بالأمزجة لازال مؤسساً على الملاحظة
أكثر من أي شيء آخر : ويمكن القيام بالملاحظة أثناء الاختبار الشخصن
أو في فترة طويلة من الزمن . ولا بد في كلتا الحالتين من أن يقوم بالملاحظة أكثر
من فرد واحد . ويجب أن تخضع الملاحظة لعنصر التقنين . فيجب أن نعد
مبدئياً قائمة بالصفات التي يمكن ملاحظتها ثم يجب دراسة كل صفة بعد ذلك
دراسة تفصيلية .

أما عن قياس الأمزجة في الفصل فليس لدينا في الوقت الحاضر اختبارات

حقيقية ذات فائدة عملية للمدرسين في المدرسة ، على أن دراسة المعلم لأعمال التلاميذ قد تتيح له فرصة دراسة الاختلافات بينهم . فثلاً يمكن ملاحظة طريقة التلاميذ في الحركة والعمل خلال ألعابهم وتدريبهم الرياضية ، ويمكن دراسة مهارتهم اليدوية خلال الكتابة . وفي دروس الأشغال يمكننا أن نقف على اتجاهاتهم العقلية إزاء النجاح والفشل ، كما يمكننا أن ندرس فيها مدى استعدادهم للعمل أو الابتعاد عنه . وفي ميدان الألعاب يمكننا دراسة الأطفال في مواقفهم الطبيعية . وفي حفلاتهم الموسيقية يمكننا دراسة كيفية تصرفهم نحو الظروف غير العادية . وسوف نستفيد من هذه الدراسات المتشعبة لمعرفة مزاج أطفالنا في المدرسة . وعلينا أن ننم مثل هذه الدراسة بمحاولة الإجابة على الأسئلة الآتية ، فقد نتوصل منها جميعاً إلى دراسة مزاج التلميذ .

١ - هل يعبر عن انفعالاته بصراحة وبسرعة ؟

٣ - هل يميل للسيطرة أو للخضوع ؟

٣ - هل التلميذ اجتماعي نشط أو ينتظر كى يتقدمه غيره ؟

٤ - هل روحه الاجتماعية مع الجميع أو مع المقربين منه فقط ؟

٥ - هل هو مندفع أو حذر ؟

٦ - هل هو متغير في ميوله أو ثابت ؟

٧ - هل هو ثابت أو متقلب ؟

ولقد اهتم المدرسون وعلماء النفس قديماً بالاختلافات العقلية اهتماماً كبيراً وليس ذلك بغريب ؛ لأن الاختلافات العقلية لا يمكن تجاهلها لتأثيرها المباشر في نتائج الأعمال مهما كان نوعها . زد على ذلك أن الاختلافات العقلية كمية وقابلة للقياس ، وذلك بعكس اختلافات الأمزجة التى يصعب تحديدها ودراسها ونحن لا نحتم على المدرسين أن يدرسوا مزاج كل تلميذ دراسة سيكولوجية تفصيلية وإنما هدفنا من ذلك إذكاء الإحساس باختلاف الأفراد في الفصل . فيجب علينا أن نحترم شخصية كل تلميذ وأن نعامل كل فرد منهم على حدة .

ثانياً - الاختلافات العقلية

إن ملاحظة مجموعة من التلاميذ في فصل من الفصول بضع دقائق كفيلة بأن تعطينا صورة واضحة عن الاختلافات الجسمية بين طلبة هذا الفصل . وإذا قمنا بعملية التدريس للفصل بضع دقائق أمكننا الكشف عن الكثير من الاختلافات العقلية بين الأفراد . فبعض التلاميذ استفاد أكثر من غيره من التجارب التي مر بها ، والبعض الآخر أقوى ذاكرة من غيره ، والبعض الثالث أكثر ذكاء وقدرة على فهم الحقائق والنقاط الأفكار بسرعة ، وقد أدرك المدرسون مثل هذه الحقائق . على أن فائدتها لم تتضح إلا بعد أن استطاع علماء النفس قياس الاختلافات العقلية بين فرد وآخر .

ولا يمكننا ملاحظة الاختلافات العقلية بين فرد وآخر عند الميلاد ، إذ ليس لدينا وسيلة لقياس قدراتهم العقلية ، حتى يبدأوا في التعلم . وعندئذ يمكن قياس تلك القدرات . ولا يمكننا قياس القدرة على التعلم إلا بنتائجها . على أنه قد عملت محاولات عديدة لقياسها ، وقد حاول بعض الباحثين أن يحددوا العلاقة بين الذكاء وحجم الجمجمة وشكلها . وكان عند البعض الآخر اعتقاد جازم بأن تعبيرات الوجه خير دليل على الذكاء . ولكن عند وضع هذه الاعتبارات للاختبار العلمي الدقيق وجد أنها جميعها خاطئة وعديمة الجدوى . وجميع طرقنا الحديثة التي نقيس بها الذكاء لا تخرج عن اختبارات متعددة الأشكال : فإذا أردنا قياس قدرة الطفل على التذكر نعطيهِ قدراً من المعلومات يحفظه ثم نقيس هذا القدر ، وإذا أردنا معرفة قدرته على التفكير نضع أمامه عدة مشاكل ثم نطالبه بحلها ، وإذا أعطينا طفلين اختباراً واحداً فإننا نستطيع معرفة أيهما كان أقدر من الآخر ساعة اجراء هذا الاختبار . وإذا كان أحد الطفلين في سن العاشرة والثاني في سن الرابعة عشرة لم يكن للنتيجة التي وصلنا إليها أية قيمة . وحتى إذا تساوى الطفلان في السن فإننا لا يمكننا أن نعرف بأي وسيلة مضبوطة - مدى الاختلاف الذي يكشف عنه هذا الامتحان . ولذلك لا بد من أن يكون هناك مستوى نستخدمه في القياس .

ويمكن معرفة هذا المستوى بقياس قدرة عدد كبير من الأطفال في سن واحدة . ولقد استطاع مثلاً أن يعرف مستويات النمو لأطفال أعمارهم أربع ،

وست ، واثنى عشرة ، وثمانى عشرة ، وأربع وعشرون ، وست وثلاثون ، وثمان وأربعون ، وستون شهراً . وبملاحظة سلوك الطفل من الأطفال فى أكثر من ناحية واحدة (خصائصه الحركية - لغته - عاداته الشخصية والاجتماعية) وبمقارنته بالمستوى الذى يمكن للأطفال المخالفين له فى عمله أمكننا معرفة قدرة الطفل . فنقول إنه إما فوق المستوى أو دون ذلك المستوى .

ومن أوائل من حاولوا قياس الذكاء ألفرد بينيه Alfred Binet الذى نشر أول مقياس له للذكاء سنة ١٩٠٨ ومنذ ذلك اليوم اهتم علماء النفس فى جميع أنحاء العالم بهذا الموضوع . ولقد كان « بينيه » أول من ابتدع مقياساً لقياس قدرة الفرد على التعلم . وكان هدفه البحث عن الأطفال ضعاف العقول ، فعمل على الكشف عن أعمال الحياة اليومية التى يتمكن كل طفل عادى من القيام بها . وبدأ يبحث عن المستوى الذى يمكن أن يصل إليه الطفل العادى فى سن الثالثة أو الرابعة وهكذا . فكان يقوم بعمل اختبار فردى وشفوى لأكبر عدد ممكن من الأطفال فى جميع الأعمار ، وكان يبحث عن النسبة المئوية للأطفال الذين أجابوا إجابة صحيحة فى كل عمر من الأعمار ، وكان Binet يبحث عن العمر الذى أجاب ٦٠٪ إلى ٧٠٪ من أطفاله على سؤاله وعندئذ يعتبر السؤال مناسباً للسن . وبهذه الطريقة تمكن من أن يعمل مجموعات من الأسئلة ، كل مجموعة مكونة من خمسة لكل سن من الثالثة إلى الرابعة عشرة . ولقد ترجمت هذه الاختبارات واستخدمت على يد ترومان فى أمريكا وعلى يد Burt فى إنجلترا .

بدأ « بينيه » يبحث عن المشكلة : هل التأخر المدرسى لبعض الأطفال وعجزهم عن اللحاق بأقرانهم يرجع إلى نقص عقلى ، أو إلى ظروف بيئة مضطربة كتكرار نقل الطفل من مدرسة إلى أخرى ؟ لقد بدأ « بينيه » بحثه بافتراض أن لكل طفل قدراً معيناً من الذكاء يساعده على السير فى حياته فى سنى التكوين حتى وإن لم يتعلم : فمثلاً هناك وقت معين يعرف فيه الطفل أن له عينين وأذنين وأنفاً ، وهناك وقت آخر يعرف فيه أسماء وترتيب أيام الأسبوع ، ثم يتسنى له أن يعي معلومات من نوع خاص . ووقت نستطيع أن يستخلص فيه النتائج من المقدمات . ووقت نستطيع فيه أن يميز بين الأكاذيب والمتناقضات . وهكذا . ولقد أجرى « بينيه » اختباراً على عدد من الأطفال الباريسيين ليتوصل إلى معرفة

معلومات الطفل التي ترجع إلى قدرته في السنوات الأولى ، وتمكن من أن يعمل مقياساً يعرف به « العمر العقلي » لأى طفل يقوم باختباره . فمثلاً إذا نجح طفل عمره عشر سنوات في اختبار أعد لذلك السن فيكون عمره العقلي مطابقاً لعمره الزمنى . ولكنه إذا فشل ولم يصل في نجاحه إلا إلى اختيارات سن الثامنة فيقدر عمره بثانى سنوات أى أن عمره العقلي ينقص عن العمر الزمنى بستين ، وعد بذلك متأخراً . على أن معرفة درجة التأخر العقلي هى التى تحتم علينا ضرورة عزل هذا الطفل عن أقرانه من نفس السن ونقله إلى مدرسة أخرى خاصة به . ومنذ أن بدأ « بينيه » أبحاثه في اختبارات الذكاء حتى اليوم خضعت هذه المقاييس لتطور عظيم ، ولم يقتصر الغرض منها على اكتشاف ما رمت إليه في البداية من معرفة مقدار ضعف عقل الطفل : فهى تستخدم الآن في تشخيص القدرة العقلية في جميع درجاتها وتختلف الأهداف . وليس هناك من شك مطلقاً في أن كل هذه الأبحاث اتخذت من فكرة « بينيه » الأولى أساساً تطورت منه ، فأصبحت اليوم وفي إمكاننا قياس قدرة الإنسان الفطرية . فالطفل الذى يمكنه قراءة كتب شكسبير أو الذى يمكنه أن يحل معادلة من الدرجة الرابعة لا بد أن يكون ذا مقدرة خاصة تمكنه من معرفة هذه الأشياء ، وإلا لما أمكنه أن يتعلمها . وكل ما يهمنا هو أن تمكننا هذه الاختبارات من قياس قدرة الطفل العامة قبل أن تتناوله يد المدرس .

ولقد عظمت قيمة هذه الاختبارات العقلية لا سيما في أثناء الحرب الكبرى من سنة ١٩١٤ - سنة ١٩١٨ حيث طبقت على ما يقرب من مليون ونصف من المجندين للجيش الأمريكى . وكان الغرض من تطبيقها هو اختبار ذوى القدرة العقلية الممتازة حتى يمكن تعيينهم في المهن الهامة ، أما من كانوا دون هؤلاء في الذكاء فقد وكلت إليهم مهن أقل قيمة . حتى لا يكونوا سبباً في إلحاق الضرر بزملائهم . زد على ذلك أنهم رموا من وراء هذه الاختبارات إلى انسجام أفراد الفرق من الناحية العقلية : مثل وحدات المدفعية التى يجب أن يعمل أفرادها متعاونين . وكان على كل مجند أن يجيب على ٢١٢ سؤالاً ؛ إما بالحذف أو الشطب أو بالتأشير تحت الإجابة الصحيحة في مدة لا تزيد عن خمس عشرة دقيقة . وبذلك يمكن تطبيق هذا الاختبار على ٥٠٠ شخص مرة واحدة .

على أن صحة تقديرات هذه الاختبارات العقلية أمكن مقارنتها في آلاف الحالات بتقديرات جماعة الضباط الذين رأسوا هؤلاء الجنود ، فوجد أن هناك تطابقاً تاماً بين التقديرين . وبذلك تحققت تنبؤات السيكلوجيين الذين قاموا بها في أقل من خمسين دقيقة . وكان نجاح التجربة عظيماً .

وقد يضيق المقام في هذا الكتاب عن أن ندلى للقارئ بتفصيل واف عن اختبارات الذكاء فقد أصبح لما مجال مستقل بذاته حتى كادت تصبح علماً قائماً بذاته . ولم يبق علينا بعد هذا أكثر من أن نشير إلى مبدئين هامين . أولهما : يدور حول الطريقة التي يمكن أن يجرى بها هذا الاختبار . وقد كان « بينيه » يطبق هذه الاختبارات على الأطفال ، كل طفل على حدة ، ولا زالت هذه الطريقة الفردية أحسن طريقة لقياس ذكاء الأطفال بوجه عام ، ولا سيما إذا كانوا دون العاشرة . على أن أظهر عيوبها هو طول ما تحتاج إليه من زمن لتطبيقها . ولذلك لجأ علماء النفس إلى الاختبارات الجمعية ، وبها يمكن اختبار عدد كبير من الأطفال في زمن معقول . وهذه هي نفس الطريقة التي اتبعت في الجيش الأمريكي والتي لا زالت تتبع في انتقاء الموظفين .

وثانيهما : خاص بكيفية استخلاص نتائج هذه الاختبارات . ونحن لا زلنا نتبع طريقة « بينيه » التي تتخلص فيما يأتي : إذا نجح طفل ما (مهما كان عمره الزمني) في اختبار لأطفال متوسط سنهم خمس سنوات أو ثمان ، أو إحدى عشرة سنة - قيل : إن عمر هذا الطفل العقلي هو خمس سنوات أو ثمان أو إحدى عشرة سنة ؛ ولكن الباحث لا يقف عند هذا الحد فهو يتقدم لقسمة عمر الطفل العقلي على عمره الزمني ليستخلص من ذلك النسبة العقلية Mental Ratio . وبضرب النسبة العقلية في ١٠٠ نصل إلى معامل الذكاء Intelligence Quotient وعلى ذلك فمعامل الذكاء لطفل عمره الزمني ١٠ سنوات بينما عمره العقلي سبع سنوات هو $\frac{7}{10} \times 100 = 70$. وإذا كان العمر العقلي ١٣ سنة يصبح معامل الذكاء ١٣٠ . وقد حدثت مناقشات كثيرة بين علماء النفس فيما إذا كان هناك ذكاء عام ، أو عدد كبير من القدرات ، الخاصة . ويمكن إرجاع هذه المشكلة إلى سنة ١٩٠٤ عند ما نشر سبيرمان أبحاثاً في هذا الموضوع وضح فيها رأيه ونظريته ، وانتقد آراء غيره من العلماء . وقد لاحظ سبيرمان أن النظريات الخاصة بالقدرة

الإدراكية لا تخرج عن ثلاث هي :

١ - النظرية الأحادية Monarchic

٢ - النظرية الطائفية Oligarchic

٣ - النظرية الفوضوية Anarchic

فالنظرية الشائعة التي ترى أن لكل فرد قدرة خاصة من الذكاء هي النظرية الأحادية ، وذلك لأن الذكاء في هذه الحالة ينظر إليه كأنه قوة واحدة تتحكم في تعيين مدى قدرة الإنسان على القيام بأى عمل عقلى . ومن الناحية البيولوجية الذكاء هو القدرة التي تمكن الفرد من أن يشكل نفسه أو يلائم بين نفسه وبين ظروف البيئة المحيطة . وقد اعترف المحربون بوجود هذا الذكاء العام وحاولوا قياسه . ونقطة الضعف التي تؤخذ عليهم أنهم فشلوا في تعريفه تعريفاً تاماً .

أما النظرية الطائفية - الأوليغاركية - فهي تلك التي تسلم بأن عقل الإنسان ليس مكوناً من ملكة واحدة مسيطرة ، ولكنه مكون من قدرات أو ملكات متعددة لا يتصل بعضها ببعض^(١) . ويجوز جداً أن تكون إحدى هذه القدرات قوية وبقيتها ضعيفة أو متوسطة : فهذا شخص من الأشخاص قد يكون قوياً جداً في اللغات ، ولكنه لا ينجح كثيراً في الرياضيات . وهذا الرأى له نصيب كبير من الصحة ، فقد لوحظ أن القدرات الفنية أو الموسيقية قلما تجتمع أو تتصل بغيرها من القدرات الأخرى كالرياضة مثلاً .

أما النظرية الأناركية أو الفوضوية في أوضح صورها فيمكن أن نلخصها في عبارة ثورنديك وهي « أن العقل عبارة عن عدد من الملكات المتخصصة المستقلة بعضها عن بعض » وبناء على هذه النظرية إذا تمكن لشخص من الأشخاص القيام بعمل نتيجة لوجود ملكة خاصة تلائم هذا النوع من الأعمال ، فليس هناك أى دليل مطلقاً على أنه يستطيع أن يقوم بأعمال أخرى . ولكن أبحاث « معاملات الارتباط » التي قام بها الباحثون منذ وضع ثورنديك نظريته إلى يومنا هذا ، قد أثبتت أن هذه النظرية واهية الأساس . ولقد أصبح من الثابت قطعاً أن العقل يحتوى على عدد لا حصر له من القدرات ، وهذه القدرات متداخل بعضها في بعض ومترابط ترابطاً يختلف ما بين قدرة وأخرى . وإذا سلمنا بهذا

نكون قد سلمنا بنظرية سبيرمان التي نلخصها فيما يأتي :

إن كل عملية يقوم بها العقل يمكن اعتبارها نتيجة عاملين هامين ، هما عامل عام يشترك بين جميع العمليات العقلية ، وهو ثابت دائماً بالنسبة للفرد الواحد . ويطلق على هذا العامل اسم «العامل العام» Factor "G." ، وعامل آخر هو عامل نوعي خاص بكل عملية بذاتها . ويطلق عليه اسم «العامل النوعي» Factor "S." وهذا العامل يختلف من عملية لعملية في الفرد الواحد بحسب نوع العملية .

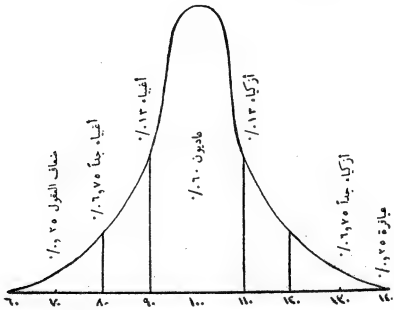
وقد أضاف سبيرمان إلى هذين العاملين المذكورين عاملاً ثالثاً سماه العامل الطائفي "group factor" . وهو عامل وسط بين العاملين الأصليين . وذلك كالعامل الطائفي المشترك بين جميع القدرات الحسابية من جمع وطرح وضرب وقسمة . ولتوضيح ذلك نقول إن قدرة التلميذ على جمع عددين مثلاً تتوقف على ثلاثة عوامل : (١) العامل العام وهو الذي يشترك في جميع العمليات العقلية ، و (٢) العامل الطائفي الذي يؤثر في مختلف العمليات الحسابية من جمع وطرح وضرب إلخ . دون غيرها من العمليات كاللغوية والفنية ، و (٣) العامل النوعي الخاص بتلك العملية بعينها . ولذلك يطلق على نظرية سبيرمان هذه « نظرية العوامل الثلاثة » .

ومن هذه الدراسات التجريبية تبين لنا أهمية قياس القوى المختلفة للفرد ؛ عقلية كانت أو مزاجية . ونحن نستطيع بمعرفة نتائج الاختبارات العقلية والمزاجية تقدير ما عند الفرد من استعداد ومواهب تهيئ للقيام بعمل من الأعمال مما يناسبه . وقد استخدمت هذه الاختبارات في توجيه الشبان توجيهاً مهنياً ، سواء أكان ذلك في أثناء دراستهم الثانوية ، أو بعد إتمام الدراسة . وصار التوجيه المهني Vocational guidance مادة أساسية ، لها خبراءها . وقد عنيت بها أمريكا وإنجلترا وغيرهما من دول القارة الأوروبية ، وصار يعتمد عليها في توجيه الفرد إلى المهنة التي يصلح لها ، وفي اختيار الفرد الصالح لمهنة بذاتها . ولا يخفى أن هذه المادة تعتمد كل الاعتماد على نتائج الفروق الفردية .

ومن مقياس ذكاء مجموعات كثيرة من الأفراد ، وإحصاء نسبة الذكاء المشتركة بين أفرادها ، تبين أنه يمكن توزيع النتائج على منحني بياني يكاد يشبه شكل الجرس ويعرف هذا المنحنى باسم منحني التوزيع العادي .

وإذا ترجمنا هذا المنحنى بالأرقام وجدنا أن :

- ١ - ما يقرب من ٥ ٪ من المجموعة ممتازون في ذكائهم .
- ٢ - ما يقرب من ٢٥ ٪ من المجموعة جيّدون في ذكائهم .
- ٣ - ما يقرب من ٤٠ ٪ من المجموعة متوسطو الذكاء .
- ٤ - ما يقرب من ٢٥ ٪ من المجموعة أقل من المتوسط في ذكائهم .
- ٥ - ما يقرب من ٥ ٪ من المجموعة ذوو ذكاء منخفض .



المنحنى العادي وهو يبين توزيع الذكاء في مجموعة عادية هكذا

- إذا كانت نسبة الذكاء أقل من ٧٠ كان الشخص ضعيف العقل
وإذا كانت نسبة الذكاء من ٧٠ إلى ٨٠ كان غيباً جداً
وإذا كانت نسبة الذكاء من ٨٠ إلى ٩٠ كان غيباً
وإذا كانت نسبة الذكاء من ٩٠ إلى ١١٠ كان عادياً
وإذا كانت نسبة الذكاء من ١١٠ إلى ١٢٠ كان ذكياً
وإذا كانت نسبة الذكاء من ١٢٠ إلى ١٤٠ كان ذكياً جداً
وإذا كانت نسبة الذكاء فوق ١٤٠ كان عبقرياً

وقد أجريت تجارب لمعرفة توزيع الذكاء في مدرسة ابتدائية تعداد تلاميذها ٥٠٠ تلميذ في حى من أحياء الطبقة المتوسطة بلندن ، وبعد الحصول على نسبة الذكاء لكل طفل وجد أنها تتراوح بين ٧٠ ، ١٣٠ وأن هذا الفرق تدريجى ، وأن عدداً كبيراً من الأطفال كانت نسبة ذكائهم حوالى ١٠٠ ، وأن عدد الأفراد ذوى الذكاء العالى ، وعدد الأفراد ذوى الذكاء المنحط ، كان قليلا جدا .

على أن الحقائق التى كشفت عنها اختبارات الذكاء ذات أهمية عظمى للمدرس . إذ ترتب عليها ضرورة أن يتذكر أنه ليس هناك حد فاصل بين نوع من الأطفال وبين نوع آخر مخالف له ، ويثبت أن على المدرس مراعاة الفروق الفردية بين طفل وآخر . وهنا يجب أن نقف لنفكر بين أمرين هما: التعليم الفردى والعمل الفردى . فنحن نلجأ إلى التعليم الفردى مع ضعف العقول ومع الأغبياء . أما الأذكياء الذين يتمكنون من تعليم أنفسهم بأنفسهم فهؤلاء هم المحتاجون للعمل الفردى .

الفروق بين الجنسين :

لقد نادى عدد كبير من الباحثين والمربين بضرورة مراعاة التفرقة بين الفتي والفتاة في دور العلم . وهم يبنون دعوتهم هذه على ما بين الاثنين من اختلافات . ولعل أكبر المناادين بهذا رأى هو الدكتور « ستانلى هول » فقد خصص جزءاً كبيراً من كتابه « المراهقة والشباب » لإظهار الفروق الجسمية والعقلية المختلفة بين الجنسين . ثم كتب عن ضرورة التفرقة بينهما في التربية في هذا الطور . وسنحاول أن نتناول هذه الفروق بالعرض لئلا نرى بعض مظاهر الاختلاف بينهما ، ولئلا نرى أيضاً إلى أى حد يؤثر هذا الاختلاف في التفرقة بينهما في التربية والتعليم .

التفرق الجسمية بين الجنسين :

يمكننا أن نلخص الفروق الجسمية بين الجنسين في الأمور الآتية :
أولاً : أن البنات في الغالب أقل في القوة البدنية من البنين .

ثانياً : أن أعصابهن أكثر تأثراً وأسرع توتراً من الذكور ، ولذا فلهن أكثر تعرضاً للتعب والإجهاد العصبي .

ثالثاً : قلة مادة الهيموجلوبين في دمهن جعلتهن أكثر تعرضاً للأنيميا بعد البلوغ .

هذا وقد يظن البعض أن لتلك الفروق الجسمية أثراً كبيراً في الحياة المدرسية أو في تحديد مناهج الدراسة ، وغير ذلك ، وقد غالى البعض في ذلك فقال : إن هذا التفوق الجسدى عند الرجل وهذا الضعف الظاهر في جسم المرأة لم يوجد عبثاً ، بل إن وظيفة كل منهما في المجتمع هى التى أملت على جسميهما شكله وتكوينه وقوته وضعفه . فهو ليس بالخلاف الناتج من تأثير الأنظمة الاجتماعية ، حتى نستطيع تغييره بتغيير الأنظمة ، بل هو خلاف بيولوجى . على أننا نترك للقارئ الحكم على هذا رأى ومدى ما فيه من صحة . وعقيدتنا أن الفروق الجسمية ليست بالعامل الأساسى الذى يحدد تربية البنت مختلفة عن منهج الولد . لأن هذه الفروق قليلة - حتى بداية مرحلة المراهقة - لا تستوجب اختلاف تعليم البنت ، بل يمكن أن يتساوى الجميع في نظم الدراسة وفي البرامج وفي السنين الدراسية ، ومقدار العمل اليوى ، ومقدار الزمن المخصص للدرس الواحد . وهذه هى فترة التعليم الابتدائى . أما في دور المراهقة وهو الدور الذى فيه يعترى البنت الكثير من الضعف ، والوهن الجفائى فيصبح من المتعذر عليها أن تتحمل الجهود التى يتحملها الولد . ولذلك يرى البعض أن يخفف عنها العمل بعض الشيء ، وأن تزداد فترة الدراسة الثانوية سنة للبنت عن الولد . وبعد انتهاء تلك الفترة يمكن الجمع بينهما في التعليم العالى .

الفروق العقلية :

يعتقد « ثورندايك » أن الاختلافات العقلية بين البنت والبن ، وبين الابن والابن أكثر من الاختلافات بين الابن والبن . فالاختلافات العقلية بين البنين وبين البنات أمر قليل الأهمية . ولقد أثبتت اختبارات الذكاء صحة هذا رأى . وفروق الذكاء واضحة بين أفراد الجنس الواحد ، فنجد بين الذكور النوايع

الذين يزيد معامل ذكاؤهم عن ١٤٠ والمتوهين الذين يصل ذكاؤهم إلى ما يقرب من ٥٠ أما الإناث فيتراوحن في ذكاؤهن ١٢٠ ، ٧٠ . ويقول الدكتور بيرت تلخيصاً لنتائج أبحاثه : « إن الفروق بين الجنسين من حيث الذكاء طفيفة جداً أثناء سنى الدراسة ولم يظهر البحث حتى الآن أية فروق بينهما في المدارس التي يختلطان فيها في حجرة الدراسة ، حيث يعلمهما معلم واحد وفقاً لمنهاج واحد » .

وقد أجريت تجارب على تلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية بإنجلترا للموازنة بين البنين والبنات ، من حيث تحصيل مواد الدراسة المختلفة . وتمتاز مثل هذه الاختبارات عن الامتحانات العادية بدقتها وإمكان الاعتماد عليها . ولنلخص نتائج تلك الاختبارات ونضيف إليها مشاهدات المدرسين ، والمدرسات في المدارس المختلطة .

أولاً : الدراسات الكلاسيكية : أظهر البنون تقدماً عظيماً على البنات . ولعل السبب في هذا راجع إلى التقاليد التي قضت بقلة العناية بمثل هذه الدراسات في مدارس البنات ، وكذلك لقلة المدرسين المتخصصين بها .

ثانياً : اللغات الحديثة : أظهر البنات طلاقة وفصاحة وقدرة على الحوار ، وخاصة في الدراسات الشفوية . وربما كان سبب ذلك راجعاً إلى إرهاد حاسة السمع عند البنات وإلى القدرة على التقليد التي يتصفن بها .

ثالثاً : الرياضة : هنا نجد أن البنات أقل من البنين ، وخاصة في الحساب . ولعل السبب في هذا راجع إلى التقاليد التي قضت على الذكر طيلة العصور التاريخية أن يهتم بحساب الأرقام ، لأهميتها له في الحياة .

رابعاً : العلوم : يتفوق البنون على البنات في الطبيعة والكيمياء والميكانيكا ، إذ أنها تستدعى عمقاً في الرياضة . أما في علم الحياة فنجد أن تفوق البنات ظاهر . وذلك راجع لشدة القدرة على الملاحظة عندهن .

خامساً : الموسيقى : نظراً لزيادة العناية بالموسيقى في مدارس البنات عنها في مدارس البنين توهم البعض أن البنات أمهر من البنين في هذا الفن . وإن كانت الآراء العلمية في الواقع تميل إلى التسوية بين الجنسين ، ونحن نجد أن البنين بعد سن الثانية عشرة أكثر قدرة على ابتكار على النغمات الموسيقية . وربما كان ذلك

واجباً إلى نفعهم الإنشائية . غير أنه بعد سن السادسة عشرة يبدو أن البنات أكثر مهارة من البنين في استخدام بعض الآلات الموسيقية كما هي الحال في العزف على البيانو .

سادساً : الألعاب الرياضية : لا يبدو الفرق بين البنين والبنات عظيماً وإن كان البنون أقدر من البنات على ممارسة الألعاب الرياضية المحمّدة ككرة القدم ، والسلة ، والملاكمة ، والمصارعة أما فيما عدا ذلك فنجد أنهما متساويان ، كما هي الحال في التنس وفي الألعاب السويدية . أما في حمل الأثقال وألعاب القوى الأخرى كقذف الرمح والجملة فلا نصيب للبنات منها وبخاصة في مصر .

سابعاً : الجمعيات المدرسية : أثبتت الملاحظات التي قام بها بعض الباحثين أن البنات أكثر ميلاً من البنين للجمعيات الموسيقية والأدبية والفنية ، في حين يميل البنون إلى الجمعيات الجغرافية والتاريخية كجمعيات التصوير والرحلات وجمعيات الفناذج الحيولوجية .

أهمية مراعاة الفروق الفردية في التربية والتعليم :

نتبين مما تقدم أن الاختلافات الفردية تعان عن نفسها في ثلاث نواح : فسيولوجية ومزاجية وعقلية . وهي اختلافات نسبية . وتبدو الاختلافات المزاجية مرتبطة بالاختلافات الفسيولوجية ، ولو أن الاختلافات العقلية كما كشفت عنها اختبارات الذكاء لا تخلو بناتاً من العامل المزاجي . وجدير بنا معشر المدرسين أن نزن فردية كل تلميذ على حدة ، وأن نقدرها القدر المناسب لها ، وأن نوجهها التوجيه الصحيح . وقد عبر عن هذه النزعة الأستاذ « بلارد » Ballard^(٣) إذ قال : « لقد عرفت محاسن مراعاة الفروق الفردية وأهمية التعليم الفردي بتجربة غير مقصودة من زمن بعيد . وأراني مضطراً إلى ذكر التجربة بمخافيرها ، لا لأنها الفريدة من نوعها بل لأنها تعتبر نموذجاً مثالياً : فقد كلف أحد المدرسين المتخرجين حديثاً من معاهد التربية ، أن يقوم بالتدريس للسنة الثالثة في مدرسة من مدارس الأحياء الفقيرة بشرقي لندن ، وكان لزاماً على هذا المدرس أن يقدم

إلى ناظر المدرسة قبل ظهر كل يوم جمعة سجلاً يتضمن سير العمل والمواظبة والسلوك ودرجات التلاميذ ، ولم يكن لديه من الوقت ما يسمح له بتأدية هذا العمل ؛ فكان يقوم به في دروس الجغرافيا . وكان هذا المدرس يقوم بتدريس درسين في الأسبوع في هذه المادة لهذا الفصل . وكان يبذل جهداً جباراً في تدريس الدرس الأول من هذين الدرسين متبعاً الطريقة التقليدية — طريقة التلقين والشرح والكتابة والإيضاح بالخرائط — تلك الطريقة التي يقف فيها المدرس موقفاً إيجابياً ، بينما يقف التلميذ موقفاً سلبياً . أما درس الجغرافيا الثاني فقد استغله المدرس في إعداد السجلات التي كان يطلبها منه ناظر المدرسة . وكان يبذل جهده في أن يشغل تلاميذه كلاً بعمل يناسبه . وكان لازماً على كل منهم أن يبحث في الكتب ، وفي المذكرات ، وفي الخرائط ، حتى يتم واجبه . ومن الغريب جداً أن هذا المدرس كان لا يعتبر هذا الدرس جدياً ، وكان دائماً قلق النفس مضطرب البال ، يشعر بين آونة وأخرى بوخز الضمير ؛ لاعتقاده بأنه كان يضع على التلاميذ وقته في الدرس الثاني في دروس الجغرافيا ولما حان موعد الامتحان كانت النتيجة على عكس ما كان يظن ويتوقع . وما لا شك فيه أنه كان يتوقع أن يجيب التلاميذ إجابة وافية عن أكثر الأسئلة التي وجهها لهم في الدروس التي أجهده نفسه في شرحها . ولكن لشد ما كانت دهشته حين أظهر التلاميذ في إجاباتهم إلاماً بالحقائق والمعلومات التي بحثوا عنها بأنفسهم . وهكذا فشل درسه الذي كان يعتقد مثلاً أعلى للدروس ، ونجح الدرس الذي كان ينظر إليه كشيء يشغلهم ليس إلا .

وأخيراً وبعد مرور اثني عشر عاماً تكررت له مثل هذه الحادثة ؛ فإنه كان يدرس لفصل يختلف كل تلميذ فيه عن الآخر في القدرة العقلية : من الذكي النابه إلى الغبي المتأخر ، حتى إنه كان بينهم الذي لا يصلح للدراسة مطلقاً . ولما لم يكن لديه متسع من الوقت يسمح له بالشرح والتطوير اكتفى بأن يطلب إليهم الإجابة عن أسئلة خاصة يبحثونها بأنفسهم . ولشد ما كانت دهشته عند ما لاحظ أن إجابات هؤلاء الأولاد في الامتحان في هذا العلم كانت رائعة ومدهشة . فعرف للمرة الثانية أن طريقة « الشرح والطباشير » طريقة غير مجدية ، وأن أحسن طريقة منتجة في التدريس هي طريقة التعليم الفردي . طريقة

اعتماد كل فرد على نفسه . طريقة تشجيع كل فرد بحسب مواهبه .

وقد اهتمت مدارس التربية الحديثة منذ نشأتها بالطفل ، كما اعتنت بالفروق الفردية بين الاطفال : فهي تعامل التلاميذ معاملة فردية كالأعلى حدة . ولذلك نجد أنها تتخذ من الفرد وحدة للتدريس ، وتعمل على أن تهيب للطفل الفرصة للتمتع إلى أقصى حد بالنمو الجسمي والعقلي والخلقي . وبهذا تجعل الطفل يحيا حياة سعيدة . ولقد أصبح لهذا المبدأ — تشجيع الفردية — من الأثر في التقدم التربوي اليوم ما لم يكن له في أى وقت من الأوقات . ومن بين الحركات التي ألهمت هذا المبدأ بطريق مباشر وغير مباشر تلك الحركة التي ارتبطت باسم الدكتورة « ماري منستورى » تلك السيدة التي جذبت انتباه العالم بطريقتها الجديدة ؛ فقد راعت الفروق بين الأطفال وألقت مسئولية تربية الطفل على عاتقه ، وقفت من التدخل الخارجى فى نموه إلى أدنى الحدود الممكنة فقد رأت أنه ما دام الإنسان مدنياً بطبعه ، فيجب أن تضمن لأبنائها تلك الفرص التي تدرهم على أن يعيش بعضهم مع بعض ، وتنشهم على التعاون فى اللعب وفى الجد ، وأن يكتسبوا كفاءة اجتماعية ورشاقة شخصية . على أن أهم ما يميز طريقة منستورى هو أجهزتها التعليمية التي بواسطتها يتعلم الطفل ما هو جدير به أن يتعلمه فى فترة حضانه وطفولته ، مثل : حسن استغلال قدرته الحركية والتمييز الحسى ، ومبادئ القراءة والكتابة ، والحساب . وطريقتها فى ذلك هي أن يترك الأطفال لأنفسهم تحت إرشاد مرشدتهم ، كل يتبع طريقته الخاصة ، ويختار الوقت المناسب له والأعمال التي فى مقدوره أن يقوم بها ، وينتقد الأطفال أنفسهم بأنفسهم . وتكون نتيجة ذلك أن يكتسب الطفل الصغير درجة عظيمة من صفات الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز ، وأن يتصور احترام الذات فى الوقت الذى يحترم فيه الآخرين وأن يكتسب فيه صفات الجد والعمل الذى يهدف إلى غرض معين . تلك الصفات التي قلما يتصف بها غيره من الأطفال الذين يتعلمون على الطريقة التقليدية . هذا وقد يقلع المشاهد عن رجعيته إذا سنحت له الفرصة بأن يمر بفصل من الفصول به جماعة من الأطفال قد فك أسرهم وتخلصوا من قيود النظام القديم واستبدلوا بهذا النظام نظاماً آخر تمتعوا فيه بقسط وافر من الحرية ، عندئذ يجد فرقاً كبيراً بين ذلك الفصل القديم القلق الذى تسوده روح القوضى الذى لا غرض

لها ، وبين الفصل الحديث الذى يشعر أفرادها بالسعادة وبالمشغول ، وبمحنة العمل والميل إليه .

وهناك طرق أخرى من نفس هذا النوع ، وإن كانت أضيق منها مجالا ، وتستخدم فى تعليم الأطفال فى سن أكبر من ذلك . وأحسن مثل لها هو طريقة التفتيح Heuristic Method التى تستخدم فى تدريس العلوم والتى استخدمها « آرمسترنج Armstrong » منذ أكثر من عشرين عاماً ، فثأثر بها تدريس الكيمياء والطبيعة وغيرهما من المواد . وما دامت هذه الطريقة مؤسسة على مبدأ وضع التلميذ موضع الباحث الأصلى أو المكتشف الأول الذى إذا قابلته مشكلة أخذ يصارع الظروف فى سبيل الوصول إلى الحل ، فهى إذن طريقة مؤسسة على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال .

لا نريد إسهاباً أكثر من ذلك فى الطرق الحديثة التى اهتمت بمراعاة الفروق الفردية إذ أننا سرجع إليها بالتفصيل فى مكان آخر من هذا الكتاب . ويكفى أن نقول : إنه كان لهذه الحركات التربوية العظيمة فضل عظيم على التربية والتعليم فى كثير من الدول الأوروبية ، فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعى الروحى الخطير الذى نتج عن الحرب الأولى الكبرى أخذت هذه الحركات التربوية تعلن عن نفسها ، وبرزت النظم القائمة فعلا ، وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس والحكم الذاتى بالمدرسة . وليس من المبالغة أن نقول إن هذه الحركات قد جذبت إليها المدارس وحازت إعجابها . فبدأت تكسر قيود التقاليد القديمة ، وانتهى الأمر برواج هذه الآراء الجديدة وانتشار طرقها ، حتى فى أشد البقاع نقداً لها وسخرية منها . ويمكننا أن نلخص أهم مبادئ هذه الحركة الجديدة فيما يأتى :

أولاً : يجب أن نلقى أكبر قسط من المسئولية على عاتق الأطفال أنفسهم ، ويجب أن تصبح طرق التدريس مرنة بحيث تتسع فتقابل حاجاتهم المتعددة .
ثانياً : يجب الاهتمام بأذواق الأطفال المتعددة وبقدراتهم المتباينة .

وبالجملة يمكن أن نقول : إنها حركة ترى إلى تحقيق ذلك المبدأ الذى ينادى بأن تلقائية الفرد تجد طريقها فى مراعاة الفروق الفردية . ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة فى إصلاح المادة والطريقة ، وإفساح المجال أمام مواهب الأطفال ، وقواهم الإبداعية .

مراجع الفصل الثاني

1. Freeman : Individual Differences.
2. Oliver Wheeler : Creative Education and the Future.
3. Burt : How the Mind Works.
4. Nunn : Education, its Data & First Principles.
5. Ross : Ground work of Educational Psychology.
6. C. Fox : Educational Psychology.
7. Bloor : The Process of Learning.
8. Ballard : Mental Tests.
9. Macrae : Talents & Temperaments.
10. A.G. Hughes & E.H. Hughes : Learning and Teaching.
11. C. Burt : Mental Differences between Individuals.
12. Thorndike : Educational Psychology.

الفصل الثالث

حاجات الطفل

تبدأ عملية التربية منذ الولادة . وليس الطفل كالعجينة يكيفها المربي كما يشاء ، ولا هو كالورقة البيضاء ينقش عليها ما يريد ، كما كان الرأى على ذلك فى الماضى . لا ، فللطفل غرائز وقوى مختلفة . وهو كائن حى يحتاج لما يحتاج إليه كل كائن حى من الغذاء والحماية حتى يكون نموه كاملاً سليماً . ويتميز الطفل بالذكاء والقدره على التعلم ، وهو منذ الولادة فى تفاعل دائم مع البيئة التى تحيط به ، تلك البيئة التى يحاول كشفها ومعرفة كنهها وقوانينها ، حتى يوائم بينه وبينها ، ومن هذا نشأت حاجته أيضاً إلى المعرفة ، معرفة ما يحيط به وما يؤثر فيه . ولما كان من واجب المربي أن يعرف حاجات الطفل حتى يقدمها له ، ويهيئ الصالح له منها — ناسب أن نشير إليها هنا ، ونذكر ما يجب عليه إزاءها .

وها هى ذى :

١ — الحاجة إلى النمو الجسمى والعقلى : فالنمو الجسمى يتطلب الغذاء الصحى الكافى ، والدفع ، والهواء والشمس ، والمسكن المريح ، والنوم والراحة ، واللعب ولكل طفل حاجات تختلف باختلاف سنه وحالته الصحية . فإحتاج إليه الطفل — من الغذاء والنوم مثلاً — فى السنة الأولى من حياته يختلف عما يحتاج إليه فى سن الخامسة . والطفل عقب المرض يحتاج إلى نوع وقدر من الغذاء غير ما يحتاج إليه فى حال الصحة .

وتظهر حاجة الطفل إلى النمو الجسمى فى غريزة البحث عن الطعام ، وما يلزمها من سلوك .

أما حاجته إلى النمو العقلى فتظهر فى ميله إلى الكشف والتعلم ، وفى غريزة حب الاطلاع ، والحل والتركيب ، ومحاولاته عمل الأشياء بنفسه ، وفى التقليد . وهى حاجة ضرورية للمحافظة على بقائه وخلق التناسق بينه وبين البيئة التى تؤثر فيه .

وواجب المربي إذاً من الناحية الجسمية أن يتأكد من سلامة نمو الطفل ، ومن توافر ما يحتاج إليه لضمان هذه السلامة . ولقد أدركت الأمم الراقية أن المنزل

قد لا يستطيع تقديم الحاجات الجسمية ، فعملت على أن تعوض المدرسة هذا النقص بإمداده بالغذاء الضروري الكافي له ، وبالعلاج الطبي ، وبالبيئة الصحية ، وتمكينه من الألعاب الرياضية المناسبة .

ومن الخدمات الاجتماعية التي تنظمها الأمم الراقية إرسال زائرات صحيات إلى الأسر الفقيرة لتقديم المساعدة الصحية لها ولا سيما للأطفال . كذلك تقوم بعض الجمعيات الخيرية برعاية الأطفال الذين لا يجدون في أسرهم الرعاية الكافية ، فتأخذهم وتضعهم في ملاجئ صحية لتحسينهم من المرض أو أخطار الفقر .

وقد يكون جهل الأم بحاجات الطفل ، الجسمية والعقلية وطريقة إشباعها وكفائتها ، عاملاً من عوامل النمو الخاطي عنده ؛ ولذلك كان من الضروري تثقيف البنات ثقافة نسوية خاصة بوظيفة الأمومة . وتعنى بعض الأمم بتكوين جمعيات نسوية لنشر ثقافة الأمومة بأنواعها المختلفة بين الزوجات .

وواجب المدرس إزاء حاجات الطفل الجسمية والعقلية أن يتأكد من نصيب الطفل منها في المنزل ، فإذا لم يكن كافياً فليعوض في المدرسة . والمدرس الماهر هو الذى يهتم بهذه الناحية من حياة التلميذ ، ويعمل على استكمال ما نقص منها . وما يبعث على الرضا أن وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية قد شعرت بضرورة سد الحاجات الجسمية عند الأطفال ولا سيما الفقراء منهم ، وانخذلت لذلك الوسائل الضرورية .

٢ - الحرية : ويراد بها حرية الطفل أن يعبر عن ميوله وقواه وغرائزه ، بصور التعبير المختلفة ؛ كاللحلام ، واللعب ، والحركة ، والرسم والتصوير ، والتمثيل ، والرقص وغير ذلك من أنواع التعبير . وفي المدرسة فرص لاحتصر لها لتشجيع التلميذ على حرية التعبير free self expression . ففي حجرة الدراسة ، وفي فناء المدرسة ، وفي الملعب ، وفي العمل ، وفي الرحلات ، وفي الجمعيات وعلى المسرح ، وفي الحفلات - في كل هذه الفرص يمكن أن يظهر فيها التلميذ مواهبه وقواه الخاصة على سجيته ، ويكون فيها منشئاً ومبتكراً صادقاً sincere creation وعلى المدرس أن يشجع الطفل على الانبعاث التلقائي ، وأن يخلق له من الظروف ما ينمى فيه حرية التعبير . ولا يمكن أن يكشف الطفل عن حقيقته إلا إذا أحبط بجو من الحرية .

والمدرسة التقليدية تقتل في نفوس الأطفال هذه الحرية . فهي تقيدهم بموضوع خاص للإنشاء قد لا يميلون إليه ، أو ليس لديهم المعلومات الكافية عنه بينما تمنعهم أن يعبروا عن خبر من الأخبار ، أو قصة من القصص ، أو حادث من الحوادث خبروه بأنفسهم . والمدرسة التقليدية أيضاً تقيد التلميذ في الرسم والنحت والتصوير بموضوع بذاته هو الذي يعجب الكبار من المدرسين ، وربما لا يثير في نفوس الأطفال أى ميل أو رغبة . والمدرسة التقليدية تعتبر اللعب مضيعة للوقت ، والتثليل والرقص عيباً خُلقيًا . وهكذا تُكبت في الطفل ميله إلى التعبير وتقتل نشاطه . فلا عجب إذا نشأ بعد ذلك خاملاً ، متردداً ، منكشماً ، قليل الاعتماد على نفسه ، ليس له رأى مستقل ، أو إنتاج مبتكر .

أما المدرسة الحديثة فتستغل حيوية الطفل في كل نوع من أنواع النشاط بالمدرسة ، وتتيح له الفرص ليتعلم بنفسه ، ومن محاولاته وأخطائه ، وتبني له الجو وتعد الوسائل التي تمكنه من التعبير الحر . ومن أمثلة ذلك مدارس الحضانة ، ورياض الأطفال ، ومدارس منتسوري ، والمدارس النموذجية . وترى التربية الحديثة أن الطفل لا يظهر على حقيقته ، ولا يمكن أن تنمو شخصيته النمو المتكامل الصحيح إذا كُبت قواه وغرائزه .

٣ - التوجيه السليم والقيادة الصحيحة : والحرية وحدها عامل مدمر هدام . والطفل في سنواته الأولى لا يمكن أن يترك وشأنه يعبر بحرية كما يشاء في مجتمع له مقاييسه الخلقية ، وله نظمه ولوائحه . وليس لدى الطفل من العقل المحرب ، ولا من الخبرة ما يمكنه من اختيار الاتجاه السليم . وإذا فلا بد من المرشد الموجه الذي لا يكبت ، ولكن يحول هذه الحيوية التي عند الطفل إلى الاتجاه النافع . فغريزة حب الاطلاع مثلاً قد تصبح عادة ذميمة إذا وصلت إلى مرحلة التطفل ، وقد تدفع بالطفل إلى قراءة الردىء من الكتب أو المجلات . وبذلك يكون قد أساء استعمال الحرية . أما القيادة فإنها تستفيد من هذه الغريزة فيما يعود على الطفل بالمصلحة . وغريزة الحل والتركيب إذا لم تنظم صارت تخريباً لا هدف له . وحرية الكلام إذا تركت على عواهنها فقد يتكلم الطفل فيما يعرف وما لا يعرف وقد تكون عقاله ، عادة الثرثرة ، وقد يتخذ منها وسيلة للظعن في الغير . ومن هذا يتضح لنا أن ما يمنحه الطفل من الحرية يحتاج للتنظيم والتوجيه من المربي ، وأنه للاحقون من غير واجبات . وقد تنبهت مدام منتسوري لهذا فجعلت للطفل الحق في أن يختار من اللعب

ما شاء ، ولكن على شرط ألا يغتصب لعبة غيره ، أو أن يتدخل في أعماله .
وسمحت له أن يعمل ما يشاء على ألا يزعج غيره ، وجعلت من المرشديات مشرفات
على هذه الحرية .

والشيء الضروري في هذا الإشراف هو ألا يسرف فيه ، فيحول دون تعبير
الطفل بحرية عن شعوره وأفكاره ، وألا يهمل لدرجة تجعل الحرية خطراً على
الطفل وما يتصل به . والأمر موكول للمدرس الماهر ليعرف مقدار القيادة
الضرورية ، ومتى وكيف يقدمها .

٤ - الطمأنينة والأمن من الناحيتين : الجسمية والعقلية . فالطفل محب
للمخاطرة ، والاطلاع ، وكشف البيئة التي تحيط به . وهذا كله يترافر له إذا
منح الحرية الكافية . ولكنه لا يستطيع عمل شيء لمجرد شعوره بالحرية ، بل لا بد
من ثقته بنفسه ثقة جسمية وعقلية ، ومن شعوره بالأمن من المخاطر التي تحيط
به . فهو لا يعبر عن فكرة من الأفكار إذا شعر أن المدرس سيعاقبه عليها مثلاً ،
وهو لا يقدم على حل مشكلة من المشاكل إذا شعر بأن خطأ سيلحقه من جراء
ذلك . وهو في ألعابه وأعماله يحتاج إلى توافر جو من الطمأنينة والسلامة . ومبعث
هذه الطمأنينة معرفته بقدراته وأنها تستطيع التغلب على ما يواجهه من مشكلات ،
ومعرفته أيضاً برأى الناس فيه . والمدرس الماهر هو الذي يشعر الطفل بأنه قريب
منه ليدفع عنه ما قد يهدده من ضرر ، وأنه يساعده عند الحاجة . وهو الذي
يشجع التلميذ ، ويوحى إليه بالثقة بالنفس ، لأن الثقة بالنفس وسيلة
للنجاح . (والنجاح يقود إلى النجاح Nothing succeeds like success) .

٥ - الحب والعطف Affection and sympathy :

والمراد بالحب والعطف ما يصدر عن الوالدين أو المربين نتيجة طبيعية لحرصهم
على تربية الطفل التربية الصحيحة السلمية ، لالتدليله وتعزيزه . وحب الوالدين
لأطفالهم أمر غريزي ، وهو الذي يدفعهم إلى تربيتهم ورعايتهم ، ولكن الإشراف
فيه ضار بخلق الطفل ، إذ يجعله كثير الاعتماد على من يسرف في حبه إياه ،
متعلقاً به لا يستطيع الاستقلال عنه .

والطفل يحتاج إلى عطف المدرس عليه ووجه له حباً أبويّاً ، حتى يأنس إليه
ويؤليه ثقته . وإذا لم يجد الطفل هذا العطف من المدرس نفر منه ومن الاستفادة

من تعليمه . ويظهر الفرق بين عطف مدرس وآخر عند ما ينتقل الطفل من الروضة إلى المدرسة الابتدائية : عند ذلك يشعر الطفل بصدمة في آماله وعلاقته بالمرءى ، فبعد ما كانت المدرسة بالروضة تعامله برفق ولين وعطف صار يجد من مدرس المدرسة الابتدائية جفاء في الطبع وجدا في المعاملة . وغريزة حب الاجتماع تعمل على تحقيق هذه الحاجة عند الطفل ، بما يجده فيمن يجتمع بهم من حب له وعطف عليه .

ولعلماء النفس آراء مختلفة في تقسيمهم حاجات الطفل ، وإن كانت جميعها لا تعدو الحاجات الخمس التي أشرنا إليها ، ومن هؤلاء الأستاذ ميلر الذي يحصرها في ثلاثة أنواع .

أولاً : نوع يتصل بالفرد نفسه ، وهو حاجته للنمو الجسماني والعقلي The growing up need — وهي حاجة لها مظاهرها المختلفة في حياة الطفل وسلوكه .
ثانياً : نوع يتصل بعلاقة الطفل بغيره ، وهو حاجته لأن يحب غيره أو يميل إليه the loving need وذلك كمل الطفل إلى تكوين الأصدقاء ، وإلى الظهور والسلطة ، وإلى تكوين هوايات .

ثالثاً : نوع يتصل بعلاقة الناس بالطفل ، وهو حاجته لأن يكون موضع حب الآخرين the being loved need . وذلك كأن يكون محبوباً من والديه ، ورؤسائه . وهذه الحاجة تبدو في سلوك الأطفال ونشاطهم .

ومن الضروري أن يعرف المدرس هذه الحاجات عند الطفل حتى يعمل على تحقيقها تحقيقاً صالحاً ، وتوجيهها التوجيه السليم .

مراجع الفصل الثالث

1. On Education, by Bertrand Russell.
2. Towards A new Educations (A Report by N.E.F. on Elisionre Conference).
3. Advances in Understanding the Child, by Miller.
4. The Difficult Child, by Valentine.
5. Education For Sanity, by W. Curry.

الباب السابع

المعلم

وظيفته :

لم تعد وظيفة المعلم اليوم مقصورة على التعليم ، أى توصيل العلم إلى المتعلم ، كما يظن بعض الناس . ولكن وظيفته تعدت هذه الدائرة المحدودة إلى دائرة التربية . فالمعلم مرب أولاً وقبل كل شئ ، والتعليم بمعناه الحدود جزء من عملية التربية . على أن التعليم بمعناه الحديث قد صار إلى التعلم أى جعل الأطفال يتعلمون *Causing children to learn*

ونحن ننتظر من المدرسة الحديثة أن تنمى عند الأطفال ذكاءهم ، وتكون أخلاقهم ، وتكسبهم المهارة فى العمل ، وترقى تذوقهم للجمال ، وتصيرهم اجتماعيين . فوظيفة المعلم على هذا هى : تمكين الأطفال من الحصول على المعارف والعادات الصالحة ، والمثل العليا ، وإتقان المهارات ، وتعودهم السلوك الاجتماعى . وبعبارة أخرى : تمكين الأطفال من أن يلائموا بين أنفسهم وبين البيئة التى يعيشون فيها من الناحيتين : المادية والاجتماعية .

وإذا اعتبرنا التربية عملية ملائمة وتوفيق بين الطفل وبين البيئة أدركنا أن وظيفة المعلم — أو المربي — هى مساعدة الطفل على أن يرقى بين نفسه — حاجاته ونموه — وبين البيئة بوضعه فى الوضع المناسب لهذا التوفيق . وكل ما يعمل المعلم ينحصر فى هذه الوظيفة .

وقد عبر أحد المربين^(١) عن وظيفة المعلم بقوله : « إن عملية التربية تقوم بين الفرد وعوالمه الثلاث : عالم الطبيعة ، وعالم المجتمع ، وعالم الأخلاق . وموقف المعلم بين الفرد وعوالمه ، والتفاعل مستمر بين الفرد وهذه العوالم . والمعلم يعين ويشرف ، ويوجه ويرشد ، حتى يسهل هذا التفاعل ويوجهه إلى الهدف المنشود » .

المعلم نائب عن الوالدين وموضع ثقتهما ، لأنهما قد وكلتا إليه أمر تربية ابنهما . فهو إذاً يقوم في المدرسة بوظيفة الوالدين . وهو أيضاً نائب عن المجتمع الذى عهد إليه أن يربي الصغار من أبنائه حتى يصيروا مواطنين صالحين . ومن هذا يمكن تلخيص وظيفة المعلم فى : أنه يقوم مقام الوالدين والمجتمع فى تربية الطفل ، بتوجيه وإرشاده فى جميع نواحي تربيته بحيث يتمكن من الملازمة والتوفيق بين نفسه وبين بيئته .

الخصائص التى يجب أن تتوافر فيه :

يقف المعلم بين الطفل من ناحية وبين بيئته من ناحية أخرى ، ويقوم بوظيفة إقدار الطفل على التوفيق بين نفسه وهذه البيئة . وإذاً فيجب أن تتوافر فى المعلم خصائص جسمية وعقلية وخلقية تتصل بكل من الطفل والبيئة ، وتمكنه من أداء وظيفته خير أداء . وسنعرض هنا لهذه الخصائص .

الخصائص الجسمية : لا يستطيع المعلم القيام بوظيفته كما ينبغي إلا إذا توفرت فيه الخصائص الجسمية الآتية :

١ - أن يكون سليم الصحة خالياً من الضعف والأمراض . فالمدرس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته كما لو كان سليماً . ولا شك أن المرض يصرفه عن أداء واجبه ، ويفوت على التلاميذ كثيراً من الفرص المفيدة فى حياتهم المدرسية .

٢ - أن يكون خالياً من العاهات والعيوب الشائنة ؛ كالصمم والعمى ، وجبسة اللسان أو الثأثأة ، لأن هذه العاهات من طبيعتها أن تجعله يقصر فى وظيفته وتعرضه لسخرية التلاميذ وتقلصهم . ومن العيوب الشائنة تقوس الساقين ، واحديداب الظهر وتورم ظاهر فى بعض الغدد .

٣ - أن يكون قياض النشاط . فالمعلم الكسول يهمل عمله ولا يجد من الحيوية ما يحركه للقيام بواجبه . وقد يكون الكسل عادة ، لانتيجة لضعف أو مرض ، وقد يكون مصدر الكسل شيئاً نفسياً . وعلى أية حال فالتلميذ هو الذى يعانى نتيجة هذا الكسل .

٤ - أن يكون حسن الترى ، نظيفاً منظماً . فالمعلم نموذج لتلاميذه . وإهماله زبه يوحى إليهم بذلك . وقد يجعله موضع سخرتهم وعدم احترامهم له . ويدخل

في حسن الزى اختيار ألوان الثياب ورباط الرقبة ، ووسائل التجميل عند المعلمات . فالمعلمة في مدرسة البنات مثال لتلميذاتها . وهن مغرمات بمحاكاتها

الخصائص العقلية :

المعلمون ، سواء منهم من في المدارس الأولية والرياض ، أو من في المعاهد العالية — يجب أن يكونوا على نصيب من الذكاء . وعلى هذا فالخصائص العقلية المطلوبة هي :

١ — الذكاء . فالمعلم لا بد أن يصل إلى مستوى خاص في التحصيل العلمي وهو مستوى لا يمكن بلوغه في المواد المدرسية المختلفة بدون الذكاء . والمدرس على صلة دائمة بالتلاميذ ومشكلاتهم فلا بد له من التصرف الحكيم والقدرة على حل المشكلات . وأنى يكون له ذلك إذا لم يكن ذكياً ؟

٢ — إلمامه بمادته وبما يجد فيها من نظريات . فضعف المعلم في مادته يجعله يقتصر في تحصيل التلاميذ لها ، ويعرضهم للخطأ فيها . ثم إن هذا الضعف يزعزع ثقة التلاميذ فيه ، وقد يصرفهم عنه فيسقط في نظرهم . وأثر ذلك في نفسه ارتباك وشعور بمركب النقص . ويستحيل في مثل هذه الحال أن يقوم المعلم بعمله . ونحير للمعلم أن يعترف بأنه يجهل ما يفعله من أن يعطى التلاميذ معلومات خاطئة على أنها صحيحة .

٣ — والإلمام بالمادة لا يكفي ما لم يحيط المعلم علماً بنفسية التلاميذ وعقليتهم وميولهم واستعداداتهم ومراحل نموهم . فهو — كما قلنا — موجه مرشد . وهو كالطبيب لا يستطيع وصف الدواء ما لم يعرف حقيقة المرض . ومن أجل هذا جعلت مادة علم النفس أساسية في إعداد المعلم ، وكانت معاهد المعلمين أولى المعاهد التي درست فيها هذه المادة . وبما يدخل في علم النفس معرفة المعلم بالفروق بين التلاميذ حتى يعامل كلا بحسب عقليته الخاصة به .

٤ — الإلمام بقواعد التدريس المناسبة للتلميذ وللمادة . فليست معرفة المعلم بالمادة ، وببنية التلميذ كافية لنجاحه في مهمته ، ولكن لا بد أن يعرف طريقة التطبيق ؛ ول هذه المعرفة أصول وقواعد تدرس في معاهد المعلمين ، ويمرن الطلبة بمقتضاها في المدارس حتى يتعلموا كيفية تطبيقها . وما التمرين في التربية

العملية إلا إعداد الطالب في أول حياته لمهنة التدريس ، تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه

وهنا يعرض سؤال شائع وهو : هل المعلم مطبوع أو مصنوع ؟ والجواب عن هذا هو أن المعلم كغيره من ذوى المهن لا بد أن يتوافر فيه عنصران : أولهما فطرى والثانى مكتسب . فالعنصر الفطرى هو استعداد هذه المهنة وتوافر الميل إليها بالفطرة ، والعنصر المكتسب هو إعداده وتدريبه لهذه المهنة . وكلاهما ضرورى والعنصر المكتسب أساسه العنصر الفطرى ؛ فكما لا يمكن أن نخلق مهندسا بارعا ممن لا تتوافر فيه بالفطرة المواهب الضرورية لهذه الفطرة ، كذلك لا يمكن أن نتوقع مدرسا قديرا ممن لا يوهب استعدادا لهذه المهنة . ورب استعداد لها ميز صاحبه وقاده إلى النجاح بدون أن يتلقى في معهد إعدادا مهنيا . ونحن نعرف أن من فقهاء القرية من كان بصيرا بمهنة التدريس موفقا فيها بالطبع ، كالفنان أو الشاعر المطبوع ينتج إنتاجا بديعا بالرغم من عدم معرفته أصول الفن أو موازين الشعر .

٥- والخاصة السابقة تشير إلى ضرورة أن يكون على استعداد بالطبع وميل لصناعة التدريس . نعم إن الإعداد يبصر بقواعد هذه الصناعة ، وقد يكشف عن هذا الاستعداد ، ولكن ما لم يكن لدى المعلم ميل طبيعى وموهبة فلن يكون معلما للطراز الأول .

٦ - أن يكون كثير الاطلاع ميالا لإنماء معارفه ، وكم من معلم يقف بمعلوماته عند المستوى الذى ترك به معهد المعلمين : فيأخذ هذا المستوى فى الهبوط بالتدريج حتى يصير قريبا من مستوى الطفل . ولا يخفى أن هذا النوع من المعلم محدود المعارف ، ضيق الأفق ، عرضة للخطأ إذا سأله أو ناقشه تلميذ ذكى مطلع والمعارف فى تجدد دائم ، وقد تظهر نظريات وآراء لم يتعلمها المدرس أثناء تلمذته فلا ينبغى أن يكون جاهلا بما يجد متخلفا عن ركب المعارف .

كذلك يجب أن يكون المعلم على صلة بالحديد من الآراء التربوية والسيكلوجية التى تتصل بمهنته حتى يستفيد منها فى صناعة التعليم .

٧ - أن يكون معلما بعلم الأخلاق^(١) والسياسة ؛ ذلك لأن المدرس يخدم

"The teacher must be a student of Politics, Ethics and Education", by (١)

Campagnac. Chap. VII.

المجتمع ، ويعد الطفل ليكون عضواً فيه ، ولا يتأتى له هذا الإعداد الكامل السليم إلا إذا عرف نظام المجتمع السياسى ومعاييره الخلقية ، حتى يراعيها فى تكوين الطفل وتربيته .

الخصائص الخلقية :

والمعلم يعامل - فى مهنته - الصغار من البشر . وهو يكونهم خلقياً ، كما يكونهم جسمياً وعقلياً . وهو المثل الذى يحتذيه الصغار ويتأثرون به . والأخلاق تغرس بطريق غير مباشرة أكثر مما تعلم بطريق التلقين والوعظ . فالمعلم إذاً فى حاجة إلى الصفات الخلقية الطيبة لسببين : أولاً ، لأنه مؤثر فعال فى نفوس الأطفال يتأثرون به ، وثانياً ، لأن مهنة التدريس تحتاج إلى صفات خاصة حتى يصير المعلم ناجحاً فيها . ومن هذه الصفات :

١ - العطف واللين مع التلاميذ : فلا يكون قاسياً عليهم فينفرهم ، ويفقد لجوهم إليه واستفادتهم منه ، والتفاهم الروحى حوله . ولا يكون عطوفاً لدرجة الضعف فيطمعهم فيه ويفقد احترامهم له ، ويحافظهم على النظام .
One* of the most important of a teacher's qualifications is sympathy interest and understanding of children. On the other hand sympathy should not be mawkish.

٢ - الصبر والأناة والتحمل : فالأطفال صغار لا يقدرون المسئولية . وهم يحتاجون للسياسة والمعالجة . ولا يجدى فهم المعلم لسيكولوجية الأطفال إلا إذا كان صبوراً فى معاملتهم قوى الأمل فى نجاحه فى مهنته . والقلق أو القنوط فى معاملة الأطفال دلائل الإخفاق . ولذلك نجد النساء أصحح فى تعليم الأطفال من الرجال لما يمتزى به من الصبر والجلد ومن اتصافهن بخصائص الأمومة .

٣ - الحزم والكياسة : فلا يكون ضيق الخلق ، قليل التصرف ، سريع الغضب فيفقد بذلك إشرافه على التلاميذ ويفقد احترامهم له . ولذلك يجب ألا يوجه إلى مهنة التدريس من كان ذا مزاج قلق غير مستقر ، ومن يميل إلى الهوج والتسرع .

٤ - أن يكون مخلصاً في عمله ، جاداً فيه ، محباً له .
 ٥ - أن يكون طبيعياً في سلوكه مع تلاميذه وزملائه ، غير متكلف ، سواء في حجرة الدراسة أو في ميادين النشاط الأخرى خارجها ، حتى لا تنكشف أخلاقه الحقيقية ويعرف تكلفه . والتلاميذ قد يرون على معرفة حقيقة مدرّسهم مهما أخفاها .

٦ - أن يكون محترماً لدينه وتقاليد القومية ، محتشماً غير مستهتر ؛ لأنه — كما قلنا — نائب عن المجتمع في إعداد الصغار . فلا ينبغي والحال هذه أن يستخف بتقاليد هذا المجتمع ودينه . ولا يمكن أن ينشأ الطفل على احترام تقاليد قومه إلا إذا وجد مدرّسه كذلك . نعم للمدرّس أن يفكر ، وأن يستخدم عقله ومنطقه في تفهم الدين والتقاليد ، وعليه أن يشرك التلاميذ في هذا التفهم ، ولكن على ألا يكون ساخراً أو مستهتراً بما لم يعجبه أو ما لم يقتنع به .
 ومتى توافرت في المعلم الخصائص الجسمية والعقلية والخلقية السابقة فقد كملت شخصيته .

المعلم مصلح اجتماعي :

لقد مضى العهد الذي كان فيه فقيه القرية هو المعلم ، والطبيب الذي يعالج المرضى بالتأميم والأدعية ، والإمام الذي يصلي بالناس ، والخطيب الذي يعظهم من فوق المنبر ، والمأذون الذي يكتب عقود الزواج ، والمستشار في الملهمات ، والأمين على الأسرار ، والرجل الصالح الذي يتبرك به الناس . نعم مضى ذلك العهد ؛ لأن الحضارة البشرية أخذت في التطور نحو التخصص وقيام الفرد بعمل خاص يناسبه ، كما أنها أخذت لوناً علمياً جديداً . فلم يعد الطب هواية كل راغب أو مسألة روحانية تسهل مزاولتها ، بل صار علماً له قواعد وأصول . ولم يعد نظام الزواج من البساطة بحيث يقوم به شخص كعمل إضافي على وظيفته الأصلية . وصارت الإمامة والخطابة من الوظائف التي تحتاج للتخصص والدرس والتفرغ .

ونتيجة هذا كله انصراف المعلم إلى وظيفته فقط ، وحسبانه أنها مقصورة على المدرسة . فهو يعلم التلاميذ ويوجههم ما داموا تحت سلطانه داخل جدران

المدرسة ، ولكن هذا الفهم لوظيفة المعلم قد حصرها في أضيق الحدود ، وحرّم المجتمع من كثير من المزايا التي تعود عليه لو اهتم المدرس بإصلاحه .

إن وظيفة المعلم — كما ذكرنا — هي التربية ، والمعلم مرب . والمدرسة جزء من الحياة العامة ، ووظيفتها استمرار لوظيفة المنزل . فلم يعد من الخير إذاً أن يقصر المعلم همه على ناحية التعليم فقط داخل ميدان المدرسة ، بل لا بد له أن يساهم بنصيب اجتماعي في المجتمع الذي به المدرسة قرية كان أم مدينة .

والمعلم من أرقى سكان القرية — أو المدينة — ثقافة ، وأكثرهم بصراً بالأمور . وهو يستطيع الاشتراك في نواحي الإصلاح بالقرية ، ويستطيع التوجيه ، وأن يكون مصدراً للقيادة . فمن الإصلاحات التي يمكن أن يقوم بها ما يأتي :

١ — تأسيس بعض الجمعيات الثقافية والتعاونية أو الاشتراك في تأسيسها : كجمعية المحافظة على القرآن الكريم ، وجمعية المطالعة والقراءة ، وجمعية المحاضرات ، وجمعية التمثيل الشعبي ، وجمعية التعاون الزراعي ، وجمعية تحسين الصحة إلخ .

٢ — أن يحاضر سكان القرية في الموضوعات التي تهمهم أو التي هم في حاجة إلى الاستشارة فيها : كأن يحاضرهم في شئون دينهم ، أو أمور النظافة والصحة ، أو الأمور الاقتصادية ، أو عند المناسبات الهامة كالمولد النبوي ، والهجرة ، والأعياد إلخ . بقدر ما يستطيع .

٣ — أن يسهل على أولياء الأمور الاتصال بالمدرسة ومعرفة حال التلاميذ ودرجة تقدمهم ، وأن يتصل بأولياء الأمور لمساعدتهم في مشكلاتهم الاجتماعية التي تؤثر في تقدم التلميذ .

٤ — أن يكون رسول خير وسلام بين الأفراد المتخاصمين أو الأسرات ، وأن يصلح بينهم .

٥ — أن يساعد الآباء في توجيه أولادهم الدراسي والمهني بالإيحاء والاقتراح ، وذلك بقدر ما تسمح به ثقافته .

٦ — أن يشعر بما يشعر به سكان القرية من مشكلات اقتصادية ، أو إدارية ، أو اجتماعية ، ويسعى معهم في حلها .

٧ — أن يكون نموذجاً صالحاً للأخلاق الكريمة ، وأن يتجنب مواطن الشبه .

مراجع الباب السابع

1. Learning and Teaching, by Hughes and Hughes.
2. Talks to Teachers, by William James.
3. Handbook of Vocational Guidance, by Oakley & others.
4. An Introduction to the History of Education in Modern Egypt, by Heyworth-Dunne.
5. Education, by Campagnac.
6. Principles and Methods of Teaching, by Welton.
7. Towards A. New Education, A Report by the N.F.F.

الباب الثامن

عملية التعلم

The Learning Process

هذا الموضوع هو أحد موضوعات علم النفس التي بحثت وما زالت تبحث بحثاً وافياً بالطريقة التجريبية . وقد بدأت هذه التجارب في الربع الأخير من القرن التاسع عشر ببحث الذاكرة عند الإنسان ، ثم تلتها التجارب على اكتساب المهارة الحركية ، ثم أعقبها في أوائل هذا القرن التجارب على التعلم عند الحيوان . وقد أدت هذه التجارب إلى نتائج جديرة بالتقدير . وما زالت الأبحاث التجريبية مستمرة حتى وقتنا هذا .

تمهيد لتعريف التعلم

إن سلوك الكائن الحي فطري ومكتسب . فالتنفس في الطفل عند الميلاد ليس مكتسباً ولكنه فطري ، ويتعلم الطفل تغيير تنفسه بطرق شتى كالوقوف عنه أو النفخ في نار ليطفئها ، ولكن هذه التغيرات تركز على عملية التنفس الفطرية . ومع أن كل سلوك في مبدئه فطري إلا أنه يتقدم وينتظم بالممارسة كما نشاهد في حالة نقر فراخ الدجاج في الأرض . وحين يبلغ السلوك آخر حد من التغيير بالممارسة يصبح سلوكاً مكتسباً . ويندر وجود سلوك مكتسب محض أو فطري بحث عند البالغ .

والدليل على أن السلوك الفطري ينتابه التعديل كلما نضج الكائن الحي (حيواناً كان أو إنساناً) ما نراه من محاولات الطفل لإشباع غريزة البحث عن الطعام ، وما نراه عند الرجل الراشد لإشباع نفس الغريزة : فالطفل يمسك بالشئ الذي يريد أكله ويظل يأتي بحركات عشوائية — قد يبعده بعضها عن الوصول إلى الهدف — حتى تؤدي إحدى هذه الحركات العشوائية إلى الهدف المرغوب فيه . أما الرجل الراشد فإن هذه الحركات العشوائية تكون قد استؤصلت فيضع الشئ الذي يريد أكله في فمه بطريقة مباشرة . فهو قد تعلم أن يميز بين الحركات

العشوائية التي لن تؤدي به إلى الوصول إلى الهدف ، وبين الحركة التي ستؤدي إلى هذا الهدف بصورة مباشرة وفعالة . وهو أيضاً قد تعلم أن يطرح الحركات الأولى وأن يأتي بالحركة الفعالة التي ستشبع غريزة البحث عن الطعام .

والواقع أن الطفل في بادئ الأمر يصل إلى إشباع غريزة البحث عن الطعام عن طريق المحاولات العشوائية المحضة ؛ فهو أولاً يتلعم في حركاته ، وقد تكون بعض هذه الحركات بعيدة عن تحقيق الهدف المقصود . وبتكرار العملية يحذف الطفل الحركات التي لا تؤدي إلى الهدف المقصود ، ويأتي بالحركة التي تؤدي إلى الهدف مباشرة ، فتصبح العملية أضبط ، وأميل إلى الاقتصاد في النشاط الذي يتطلبه ، ومتجهة نحو الهدف بشكل مباشر .

تعريف التعلم

هذا التحسن أو التقدم الذي نلاحظه على حركات الطفل هو الدليل الملموس على أن الطفل قد تعلم . فالتعلم إذن « أى سلوك يسلكه الفرد بحيث يؤثر في سائر سلوكه فيحسنه ويكون سبباً في تقدمه » . والتعلم لا ينحصر في نوع واحد من السلوك ، فنحن نتعلم نغمة بالإصغاء إليها ، وقصة بقراءتها والانزلاق على الجليد بالممارسة . فالتعلم هو كل سلوك يؤدي إلى نمو الفرد وبنائه وجعل خبرته مغايرة لما كانت عليه أولاً .

وهناك تعاريف أخرى للتعلم نذكرها على سبيل المثال :

١ - التعلم : عملية النمو المضطرد للفرد ، وتحسنه المستمر ، حتى يستطيع أن يعيش في بيئته .

٢ - التعلم : هو كسب سلوك معين ، أى تدريب الفرد على الاستجابة بكيفية معينة لمثيرات البيئة .

٣ - التعلم : عملية يكتسب الفرد عن طريقها خبرات جديدة مؤسسة على خبراته القديمة . فالفرد يستعين بالآثار المرصودة (في المجموع العصبي) في تعلم هذه الأشياء الجديدة ، لأن هذه الأخيرة لا يمكنها أن تستقر وتثبت في الذهن إلا إذا وجدت ما يمكنها أن ترتبط به .

٤ - التعلم : هو حث التلميذ وإلهامه ليعمل وحده ، وليجرب بنفسه

حتى يحصل على فوائد معينة ، وينمو نمواً محسوساً بدنياً وأخلاقياً .
 مما تقدم يتبين أن التعلم « هو تغيير في ذهن المتعلم يطرأ على خبرة سابقة
 فيحدث فيها تغييراً جديداً » . مثال ذلك : هب رجلاً من سكان الريف حضر
 القاهرة لأول مرة يسكن منزلاً في حي ما ، ثم أرشده صديق إلى الطريق الذى
 يسلكه حتى يصل إلى ميدان من الميادين ، ثم كرر إرشاده مرة بعد مرة حتى
 أصبح قادراً على الذهاب إلى الميدان وحده . هنا نستطيع أن نقول : إن الربى
 قد تعلم شيئاً وهو الطريق المؤدى إلى الميدان .

والتعلم في هذه الحالة لا يخرج عن كونه تغييراً طرأ على الطريق في ذهن
 الربى ، فبذل معاملة من حال إلى حال . فالحوانيت التى على جانبيه أصبحت
 صورتها عالقة في ذهن المتعلم ، وعلاقة هذه الحوانيت بعضها ببعض أصبحت
 ذات معنى بعد أن كانت مبعثرة لا تربطها رابطة ، وأصبحت سلسلة أو سلاسل
 تتكون كل واحدة منها من حلقات من أنواع متشابهة . وبعد أن كان الطريق
 في بادئ الأمر قطعة واحدة مختلطة ومضطربة أصبحت بعد التعلم قطعاً مفهومة
 متتالية ، بترتيب ونظام خاص ، يستطيع بهما الربى أن يعبر من واحدة إلى
 واحدة ، ويدور يمينا ويساراً بكيفية خاصة إلى أن يبلغ أمنيته المنشودة وهى
 الميدان .

فالتعلم إذاً : هو تغيير في ذهن المتعلم طرأ على شيء فبذل معاملة من حال
 إلى حال . وإن الصديق الذى أرشد الربى إلى الميدان لم يكن له دخل البتة إلا عن
 طريق غير مباشر في هذا التغيير الذى طرأ على الطريق حتى أصبح صورة واضحة
 في ذهن المتعلم . وإذا غيرنا الأسماء قليلاً ، وأطلقنا على الطريق اسم المدرس ،
 وعلى الربى اسم الطالب ، وعلى الصديق الذى أرشده اسم المعلم ، وعلى معرفة
 الطريق اسم التعلم ، وعلى الميدان الغاية ، فإننا نجد في هذا المثال أن وظيفة المعلم
 الإرشاد لا غير لأن التغيير الذى طرأ على معلم الدرس لم يحدث في ذهن المعلم حتى
 تم التعلم فعلاً ، بل في ذهن الطالب ، ولو لم يكن كذلك لما كان التعلم قد تم
 مهما كان المعلم ماهراً .

وإذا رجعنا قليلاً إلى القول بأن التعلم يقتضى التحسن المستمر عن طريق
 المران والتدريب فإننا نجد أن أفضل طريقة بها يمكننا فهم طبيعة هذا التحسين

هى أن نتتبع التغيير الذى يتم فى أثناء حدوث التعلم . وقد وجد أن التعلم فى أدواره الأولى يتكون من حالات غير ناضجة ، مبهمه ، حائرة ، غير مستقرة ، ومن فعال استجابية غير محدودة وخاطئة ومفككة . غير أن التدريب يقلل الأخطاء ويهذب الأفعال الاستجابية ، فيحل اليقين بالتدريج محل الحيرة والشك . وبذلك يتمكن المتعلم من تكوين صورة ذهنية لم تكن موجودة من قبل . ويدخل بعض التحسين على ما كان موجوداً من هذه الصورة الذهنية . وكلما تقدم المتعلم خطوة فى طريق التعلم استطاع أن يقتبس وحدات تعليمية أكبر وأصعب من النظام الناتج عن النمو فى المقدرة على التنظيم بعد الفوضى . فالواجبات التى كانت تؤدى بصعوبة يمكن عملها الآن بكل سهولة ، وتكتسب الصور الذهنية مغزى جديداً ، بعد أن كانت تترأى لنا خالية من المعنى . فالتعلم إذن لو شرحناه بتوسع وفهمنا معناه الحقيقي الشامل ، يدل على شئ آخر أكثر من مجرد اكتساب المهارة ، وتحصيل المعلومات بالطريقة الآلية المعروفة التى تعتمد على التدريب والتكرار . وهو كما يجب أن تفهمه الآن يدل على تنظيم المعرفة المكتسبة ، وتقدير قيمتها ، وإعطائها المعانى التى تنطبق عليها ، ومقارنتها بما يماثلها من معارف . فالتعلم نظام يحتم على المتعلم أن يدرك أنه يسير نحو هدف معين وأنه يسعى نحو غاية مقصودة .

طبيعة عملية التعلم :

إن فهم طبيعة عملية التعلم لإحدى المشكلات التى يواجهها المشتغل بعلم النفس ، وهى فى الوقت ذاته من أهم المشكلات التى يعالجها رجل التربية ، إذ أنها تدخل فى كل المسائل التربوية . فلا غرو أن تناولها كبار علماء النفس بالبحث عساهم أن يلقوا ضوءاً على طبيعتها الغامضة ، ومع هذا فما زالت عملية التعلم غامضة إلى حد بعيد . ولم يكن الدكتور ج. مرفى .. (Dr. Gardner Murphy) مغالياً حين قال عن عملية التعلم وكان ذلك سنة ١٩٣١ : « إننا لا نكاد نفقه شيئاً عن عملية التعلم فى الوقت الحاضر » .

“It is something which we scarcely understand at all at present).

“Dr. Gardner Murphy”.

K.S. Lashley

وأن يقول الدكتور K.S. Lashley :

« من المشكوك فيه أن نعرف شيئاً عن ماهية التعلم أكثر مما عرفه ديكارت »
 وأمام غموض هذا الموضوع تشعبت النظريات . غير أنه يمكن تصنيف هذه
 النظريات إلى قسمين متباينين . ولنفهم التباين الذى بين هذين القسمين ينبغي
 أولاً أن نفهم الفرق بين ما يمكن أن نسميه « بالعمل المكيف » أو « الملاءمة »
 adaptive achievement وبين التعلم Learning والعمل المكيف أو الملاءمة وهو
 عبارة عن الوصول إلى هدف معين عن طريق حركات لم يفرضها وجود الجهاز
 الذى أتى بهذه الحركات . مثال ذلك : هب حيواناً يواجه مشكلاً لأول مرة فى
 حياته ؛ وهو أنه محبوس فى قفص ويريد الخروج من هذا القفص للوصول إلى
 هدف وهو الطعام الموجود خارج القفص . فالحركات الأولى للحيوان عشوائية غير
 محكمة التسديد ولكنها تصبح أقل عشوائية بعد ذلك . وفى النهاية يصل الحيوان إلى
 الهدف فيفتح الباب ويأكل الطعام . وفى هذه الحالة يسمى الوصول إلى فتح
 الباب بالعمل المكيف أو الملاءمة Adaptive achievement .

فإذا واجهنا نفس الحيوان بنفس المشكل مرة ثانية فإن تغلبه على المشكل
 ووصوله إلى الهدف سيتم بشكل أسرع وبحركات أكثر إحكاماً . وإذا كررنا
 التجربة قل عدد الحركات العشوائية ، وكان الوصول إلى الهدف أسرع وأكثر
 إحكاماً . هذا التحسن الذى نلاحظه فى الحيوان نسميه تعلماً . فالحيوان قد تعلم
 كيف يصل إلى هدفه بأقل طاقة وأحكم طريقة ، ولكننا لا نستطيع أن نقول :
 إن هناك تعلماً قبل أن نلاحظ هذا التحسن . فإذا أظهر الحيوان فى التجربة
 الثانية والتجارب التالية مثل ما أظهره فى التجربة الأولى من حركات عشوائية وبمجهود
 غير موفق ، حكمنا أنه قد وصل إلى هدفه دون أن يتعلم . فالتحسن الذى نلاحظه
 فى التجربة الثانية والتجارب التى تليها يدل على أمرين أو يبرر استنتاجين .

أولاً : أنه فى أثناء إنجاز العمل The process of achieving أو أثناء
 الوصول إلى الهدف دخل تغيير على تركيب الحيوان .

ثانياً : أن هذا التغيير الذى طرأ على تركيب الحيوان قد استمر ليلعب دوراً
 فى تسهيل العمل فى المحاولات التالية .

وإذن فالتعلم فى الحيوان يحدث أثناء القيام بالعمل ، ولكنه يظهر — إذا

استمر أو بقى — على شكل تحسن فى سلوك الحيوان فى التجارب التالية . واحتفاظ الحيوان بما قد تعلم من التجربة الأولى هو ما نسميه بمعنى أوسع الذاكرة أو التذكر . وإذن فكلمة تعلم تشمل حقائق من نوعين متباينين :

أولاً : الحقائق الخاصة بالملاءمة أو العمل المكيف .

ثانياً : حقائق خاصة بالتذكر .

فأى عملية من عمليات التعلم لا بد وأن تكون قد مرت بهذين الطورين : طور لإنجاز العمل وطور الاستبقاء أو الاحتفاظ Retention والأول أى طور لإنجاز العمل له وجهتان مختلفتان أو يمكن النظر إليه من زاويتين مختلفتين :

(أ) يمكن اعتبار هذا الطور طور الوصول إلى الهدف المنشود .

(ب) يمكن وصفه بأنه حدوث هيو داخلى ومعين ، أو بأنه حدوث تغيير أو نمو فى التركيب المعنوى العام (كاتحاد بعض عناصر التركيب المعنوى للجزء أو الأجزاء التى تشترك فى إنجاز العمل) .

وهذا التركيب الجديد ، أو هذا التغيير الجديد فى التركيب القديم ، هو الذى يبقى ويظهر على شكل تحسن فى العمل . وبرغم أن التعلم يحدث أثناء إنجاز العمل إلا أننا لا نستطيع أن نقول : إن هناك تعلماً ما لم يكن هناك استبقاء أو احتفاظ ؛ والدليل على ذلك يظهر فى تجربة بسيطة . تصور شخصاً قوى الذكاء ولكنه فاقد الذاكرة فإنه لن يتعلم شيئاً .

ونستطيع أن نبرهن على أن التعلم يحدث أثناء إنجاز العمل بتجربة بسيطة . هبك استطعت حل إشكال بسيط ثم عرض لك نفس الإشكال فى اليوم التالى لحله فإنك ستقول « إن هذا إشكال بسيط وأعرف كيف أحله » ثم تظهر أنك قد تعلمت طريقة حله فى المرة السابقة بأن تحله ثانية بطريقة سريعة وفعالة . فأنت فى هذه الحالة تتذكر كيف تعيد العمل . وبرغم بساطة هذا الاستنتاج—وهو أن التعلم يحدث أثناء إنجاز العمل ويبقى فى الذاكرة — فإنه كثيراً ما يهمل فى بحث التعلم . ويؤدى هذا الإهمال إلى أفكار مضطربة . فمن الخير إذن أن نعرف معالم الطرق التى سنسير فيها قبل أن نبدأ ، وأن نضع استنتاجاتنا واضحة قبل أن نقيم عليها نظريات .

بدئ بإجراء تجارب منظمة على التعلم سنة ١٨٨٠ تقريباً مع دراسة قوة التذكر البشرية . وبعد بضع سنوات بدئ البحث في كيفية تحصيل المهارة الآلية . وتلاها في القرن التالى تجارب اختبار مقدرة الحيوان على التعلم . والأساس المنطقي لتجربة من تجارب التعلم غاية في البساطة ؛ فعملية التعلم تنحصر « في الفرق بين اختبار مبدئى واختبار نهائى لسلوك ما » . ونهاية السلوك تظهر التغيير الذى حدث فيه عن العلم المكتسب . فلمعرفة مقدار ما يكتسبه التلاميذ من العلم يجرى عليهم اختبار قبل المحاضرة وبعدها ، ويدون الفرق في الدرجات . وقد يستخدم التعلم والاختبار بالتناوب من وقت إلى آخر لإظهار نتائج التعلم .

قيمة التجارب على الحيوان في دراسة التعلم

ومن أنجح التجارب التى أجريت على الحيوان تلك التى كانت على القرود ، والنسانيس لشدة مشابهتها للإنسان ، وكذلك القار الأبيض لرخص ثمنه وسهولة الحصول عليه ، كما أنه يربى في المعامل لأغراض علمية لأنه حيوان نموذجي إذ أنه معروف من حيث الوراثة والسن والطعام الذى يناسبه فوسائل تربيته إذن — حتى يصير صالحاً لإجراء التجارب عليه — ميسورة . وربما كان الاهتمام بدراسة نفسية القار موضع تعجب ، ولكنها دراسة هامة . فعلم النفس علم عام أكثر منه دراسة خاصة لنوع من الحيوان . ولا يسعى هذا العلم إلى البحث في التعلم كعملية خاصة بالإنسان فقط بل كعملية يشترك فيها كثير من أنواع الحيوان إن لم يكن جميعها . وعمليات التعلم في القار تفيدنا علمياً لأنها أبسط نسبياً من غيرها ، ويمكن الاسترشاد بها لفهم العمليات المعقدة . وإذا رغبتنا في الاستفادة من الحيوان في علم النفس وجب علينا دقة ملاحظته ، دون أن نحاول مقارنة سلوكه بسلوك الإنسان ، أى أننا يجب أن نطرح دراسة الجنس البشرى جانباً أثناء دراستنا للحيوان . وقد وضع هذا المبدأ لويد مرجان أحد مؤسسى علم النفس للحيوان ولذلك أطلق عليه اسم قانون — لويد مرجان Lloyd Morgan canon ، وهاك نصه : « لا يصح لنا بأى حال من الأحوال أن نعتبر أى عملية تعلم نتيجة

لمقدرة عقابية . فتعلم الكلب فتح الباب برفعه المزلاج لا يمكن أن يكون نتيجة تفكير منه حتى ولو تم نجاحه بعد عدة محاولات . فبمقارنتنا عمليات تعلم الإنسان بالحيوان نخطئ الحكم على الحيوان ، ونضيق فرصة الحصول على صورة واضحة لعمليات التعلم الأولية التي هي أساس العمليات الأخرى المعقدة .

ولإجراء التجربة على تعلم الحيوان أسلوب خاص بسيط يتأخص في إعطاء الحيوان الذى تجرى عليه التجربة اختباراً في عملية معينة ، ثم تهيئة الظروف له لكي يتعلم هذه العملية . ثم نعيد اختباره في نفس العملية ثم نقارن نتائج الاختبارين لتقدير تأثير عملية التعلم ومقدرة الحيوان في هذه الناحية . هذا هو أساس التجارب التى تجرى على عملية التعلم ، وقد يضاف إليها بعض التحسينات فتصبح أكثر تعقيداً حسب ظروفها وحسب المقصود منها . فلو وضعنا قطاً صغيراً في قفص مقفل ، ووضع بعض الطعام خارجه (وليكن سمكاً) فيجيب القط على ذلك بمد مخالبه بين القضبان الحديدية . ولكنه لا يتمكن من الوصول إلى السمك . ثم يدفع بأنفه بينها ، ولكنه لا يتمكن من الخروج . ثم يعض القضبان ويمسك بكل الأجزاء ويهز الأجزاء اللينة ، ويختبر كل جزء من القفص . ويقوم بحركات مختلفة أكثرها لا يفيد في الوصول إلى الطعام المنشود . وأخيراً بعد محاولات وتجارب كثيرة يتوصل مصادفة إلى فتح الباب المقفل بالمزلاج الخاص ، فيصل إلى الطعام ويلتهمه . وأثناء محاولاته هذه كلها يكون تحت ملاحظة دقيقة من الباحث الذى يقيد عليه حركاته ، والأخطاء الكثيرة التى تحدث منه ، ويدون الوقت الذى يستغرقه حتى يصل إلى غرضه . تكرر هذه التجربة ويوضع القط في القفص مرة ثانية ويوضع الطعام خارج القفص . فنجد أن الحيوان يعيد العملية ثانية ، ويصل إلى الطعام بسرعة أكثر من المرة الأولى . وهكذا تزداد السرعة وتنقص الإجابات الفاشلة غير الضرورية في المحاولة بعد الأخرى ، حتى يمكنه الوصول إلى الطعام في مدة ثابتة بعد دخول القفص . وقد يحتاج إلى خمس عشرة محاولة أو إلى عشرين محاولة في بضعة أيام ليصل إلى الإجابة الصحيحة . وليس ثمة تفكير في الدافع لسلوك القط ، ولا ثمة برهان على أنه يلاحظ كيفية نجاحه . فإذا كان مزلاج الباب بارزاً عن جميع أجزاء القفص

وجب عليه ترك جميع المحاولات الخاطئة فوراً بعد أول محاولة عوَضاً عن تركها تدريجياً . فالملاحظات التي يكونها القط عن علاقة الوسيلة بالهدف لا بد أن تكون غامضة وغير واضحة .

ومن هذه التجربة وغيرها من التجارب وجد أن الحيوان يقل أخطأه ، ونقل الحركات التي لا لزوم لها ، ويقل الوقت في كل مرة تكرر فيها التجربة . حتى إذا تم تدريبه اندفع مباشرة في بضع ثوان إلى حيث يوجد الطعام . فعملية التعلم هذه تتميز بأنها بطيئة وغير اقتصادية لما فيها من الإسراف في الجهد والوقت ، ولأنها لا نظام فيها ولا تدبير . وهى وإن كانت الطريقة التي يتعلم بها الحيوان عادة فهي كذلك الطريقة التي يتبعها الأطفال في كسب مهارة ما ، وكذلك الكبار البدائيون من الناس إذا ما ووجهوا بشيء ليس لهم به خبرة من قبل . فإذا أعطينا طفلاً أو رجلاً مركباً ميكانيكياً (لعبة) لعله ، فإنه كثيراً ما يتخبط في البداية فيجرب هذا الحل أو ذاك إلى أن يسأم أو يصل إلى الحل مصادفة . ولا شك في أن تلك هى الطريقة التي تعلم بها الإنسان قبل أن يصل إلى مستوى التفكير المنظم . فالتعلم بهذه الطريقة لا يستطيع أن يدرك بفكره من البداية الاتجاه الذي يجب أن يسير فيه ، والطريق التي ينبغي أن يسلكها . والحيوان لا يملك من القدرة ما يمكنه من « التفكير » في موقف من هذه المواقف ويكشف شكل التلبية أو « الرجوع » المطلوب رداً على الموقف الذى يواجهه . وللتدريب على عمل ما يجب أن يكون هناك حافز قوى واهتمام كبير بالغاية يدفع الكائن باستمرار إلى الوصول إليها . والحافز هنا هو الجوع ووجود الأكل أمام الحيوان . فتعلم الحيوان مقصور على دائرة صغيرة من التلبيات الحسية الحركية ، وهو لا يحسن أن يستفيد من خبرته الماضية في مواجهة موقف جديد أو مشكلة جديدة ، نظراً لعجزه عن الاحتفاظ « بفكرة » أو « معنى » ينتزعه من خبرته الماضية . ويسترشد بذلك في مواجهة المشكلات الجديدة الحاضرة . فتعلمه مقصور على طريقة المحاولة وحذف الأخطاء . ذلك إلى أنه لا يستفيد من التقليد والحاكاة فائدة عملية تذكر في تجاربه القادمة : فهما حلت المشكلة أمامه عملياً فإنه قلما يلاحظ كيف تعملها ثم يعمد إلى تقليدك .

وعملية التعلم هذه عند الحيوان تبدو مغايرة لها عند الطفل والإنسان عامة . فالطفل أو الإنسان وإن كان يستعمل طريقة « المحاولة وحذف الأخطاء » هذه كثيراً ، إلا أنه لا يقتصر عليها . فالقدرة على الملاحظة ، وعلى التقليد المقصود ، وعلى الاستطلاع لها أهمية كبيرة في تفكيره ، والإنسان يستطيع أن ينتزع ويستنبط من خبراته الفردية مبادئ عامة يسترشد بها في سلوكه ، أى أنه قادر على التفكير . والآن نتساءل كيف يتعلم الإنسان ؟

يقول ثورنديك : إن أهم ميزة في الإنسان هي قدرته على التعلم ، وإن بقاء الحضارة واستمرارها والحفاظ على كيان المدنية الحديثة ، نتيجة لقدرة الإنسان على التعلم . فالإنسان يمتاز بقدرته على تكييف نفسه ليوافق الظروف التي يوجد فيها ، كما يمتاز بقدرته على الاستفادة من اختباره السابقة ، واختبارات غيره . فهو أكثر قدرة على التعلم من أى مخلوق آخر والآن نتساءل كيف يتم التعلم في الإنسان ؟ وهنا يمكننا دراسة كيفية التعلم إما عن طريق علم النفس أو عن طريق دراسة الأعصاب وسنكتفي هنا بدراسة الطريق الأول .

وطريقة علم النفس نتم بدراسة سلوك الحيوان والإنسان في اختبارات معدة لذلك ، وفي تجارب تعمل لمراقبة تصرفهما تبعاً لأحوال معينة . أما تجارب الحيوان فقد سبق الإشارة إليها ، وأما تجارب الإنسان فتتألف من حل لغز أو مسألة رياضية أو استيعاب عدد من الكلمات أو المقاطع الحالية من المعنى ، ولا يتعدى الحافز لها الرغبة الداخلية لتأدية الواجب ، أو المدح أو التأنيب ، وقد يقتصر الأمر على التشويق لمعرفة نتيجة التجربة . وتقاس المقدرة على التعلم في التجارب المذكورة للإنسان أو الحيوان بمقاييس موضوعية لا تتأثر بالآراء الشخصية . ويتم ذلك بمحصر عدد المحاولات التي يأتيها الإنسان أو الحيوان ، أو تحديد الزمن الذي يصرفه حتى يصل إلى الهدف المنشود ، ثم إحصاء الأخطاء التي يرتكبها . وهي الطريقة التي نعبر عنها بالطريقة الموضوعية . وسنضرب لذلك مثلاً بتعلم الإنسان للتواهة ، وسنذكر أيضاً تجربة اللغز على الإنسان .

١ - تعلم الإنسان للتواهة :

ويناسب تعلم الإنسان تواهة أكبر من التي استخدمت للحيوان . وتكون

لما من طرق مخفورة في الأرض عرضها قدم تقريباً أو قنوات يدفع فيها مؤشراً بيده ، أو رسم من السلك على لوحة خشبية يمر بأصبعه في الممرات التي بينها . ويجب أن يغنى الإنسان قبل محاولة تعلم أى منها ، أو يمنع من رؤية التواهة كلها دفعة واحدة ، بأية طريقة كانت . وهناك شبه أساسى بين سلوك الإنسان والحيوان في التواهة . وبالرغم من أن للإنسان قدرة فطرية على التكيف أسرع من الحيوان . والبالغ أدق في سلوكه وأقل تسرعاً للخطأ .

٢ - تجربة اللغز على الإنسان :

ويستعمل لذلك لغز آلى متوسط الصعوبة . فيعطى המתحن لغزاً لم يره من قبل ، ويدون الباحث الوقت المحدد للحل ، ويراقب كيف يبدأ المتحن في العمل . ثم يسرد المتحن ما يتذكره من محاولة ، والصعوبات التي لاقاها ويبدأ المتحن عادة بالمحاولة والخطأ فيحاول حلاً بعد آخر وقد يكرر الخطأ عدة مرات . وهكذا إلى أن ينال النجاح صدفة . وقد يحاول البعض درس اللغز قبل بدء حله ، ولكنهم قلما ينجحون لأنه لا يمكن تحريك القطع في أبعادها الثلاثة نظرياً بل تجب المحاولة عملياً . ولكن عملية التفكير يمكن استخدامها في اجتناب المحاولات الخطأ وابتكار محاولات جديدة . وقد يلاقى الفرد في المحاولة الثانية نفس الصعوبة التي لاقاها في الأولى ، ولكنه قد لاحظ حقيقة أو أكثر تساعده في سيره فقد يتذكر في أى موضع صادفه النجاح لأن المواضع أقرب الأشياء الملحوظة . وبالتدريج يصبح حل اللغز عملاً آلياً . والبصيرة أهمية كبرى في حل اللغز ، فلاحظة الخطوات الصائبة بدقة يمكن اعتباره تعلماً بالبصيرة . وتكتسب المهارة في حل اللغز عن طريق دقة ملاحظة الخطوات الصغيرة .

طرق التعلم :

لقد توصل علماء النفس عن طريق هذه التجارب وأمثالها إلى نتائج هامة جداً ، منها أنهم تمكنوا من تفسير الطرق التي يتبعها الإنسان أو الحيوان في تعلمه عملاً جديداً عليه . وقد حصروا هذه الطرق في ثلاثة أنواع .

أولاً - المحاولة والخطأ :

عندما يصادف الحيوان أو الإنسان موقفاً جديداً عليه يعترض سبيله إلى غرض أو غاية معينة يبغى الوصول إليها ولكنه لا يعرف الوسيلة إليه - عند ذلك

يبدأ غالباً في البحث عن هذه الوسيلة بطريقة المحاولة والخطأ . فيقوم بأنواع مختلفة من الحركات والأعمال التي يظن أنها قد توصله إلى غايته . فإذا وجد إحداها أخطأت ولم تفلح قام بمحاولة من نوع آخر . فإن لم تفلح هذه أيضاً حاول غيرها وهكذا حتى يصل أخيراً إلى بغيته . وسلوك المحاولة والخطأ هذا يتجلى بوضوح في سلوك القط في التقفص والرجل المغمى في التواهة . ولا يمكن للإنسان السير بدون المحاولة والخطأ بالنسبة إلى صعوبة تحليل المشكلة تحليلاً معقولاً . فالمهارة الآلية كما في دق مسمار — مثل نموذجي لكسب المهارة بالمحاولة والخطأ ، والوصول بالتدريج إلى إتقان الفن بدون إدراج شروط النجاح مطلقاً . فهل التجربة والخطأ طريقة عياء ؟ أما من وجهة الهدف فلا ، وأما من جهة الوسيلة فنعم . فقد نرى الهدف بوضوح ويكون لنا اتجاه محدود ناحيته كما في التواهة ولكن لا يمكننا رؤية الطريق داخله .

ومن التجارب البسيطة التي يمكن إجراؤها على الإنسان لنرى كيف أنه ينحو في تعلمه هذا النحو أن نقوم بتجربة المرأة : ضع مرآة عمودية على منضدة ، وضع أمامها ورقة بيضاء مرسوم عليها نجمة . ثم ضع ستاراً بين المرأة وعينيك بحيث يمكنك رؤية سير حركة يديك في المرآة فقط . ومع أن تأثير المرأة في التحليل المعقول يجب أن يمكن الإنسان من إتقان هذه التجربة فإن العادات المتكونة من تعاون اليد والعين لا يمكن قهرها بسهولة فتلزم بعض الأفراد المحاولة والخطأ . وقد يفشلون ويتألمون عند الخطأ في المحاولة الأولى ولكن سرعان ما يتعلمون الحركة رويداً ، وتبان متلافيين الخطأ قبل التماهى فيه ، ومتبعين الطريق الصواب . فكل خطوة خاطئة تنتج فيهم أسفاً وضيقاً وكل خطوة ناجحة تنتج فرحاً مؤقتاً . ويتقدم التحسين بالمحاولة والخطأ .

ثانياً — التعلم بالبصيرة Insight :

إن الحيوان غير الراقى يظل متبعاً طريقة المحاولة والخطأ حتى يصل إلى حل المشكلة التي أمامه ، في حين أن الإنسان والحيوان الراقى يبدأ فعلاً بالمحاولة والخطأ ، ولكنه لا يستمر فيها طويلاً إذ لا يلبث أن يعثر فجأة على الحل المناسب ، ويقال حينئذ : إنه توصل للحل بفطنته أو بصيرته . ويخجل للرائي أنه قد وصل إليه بطريق المصادفة ، ولكن الواقع أنه توصل إلى حل المشكلة التي أمامه نتيجة

ملاحظته لتفاصيلها ودقائقها ، واستنتاج علاقات بين هذه التفاصيل . وسنضرب أمثلة للتجارب التي عملت في هذا المضمار .

١ - تعلم الشمبانزى بالبصيرة

لم يبد من الفيران أو القطط أو الكلاب تقدم في سلوكها بملاحظتها للخطوات الصائبة والعلاقة الكامنة بينهما . ولكنه بدا في سلوك بعض القردة ؛ فبعد أن تعلم الشمبانزى استخدام العصا لجذب موزة موضوعة خارج قفصه أعطى عصوين من الغاب وكان طرف إحدهما رفيعاً يمكن إدخاله في طرف الأخرى . ووضعت الموزة على مسافة من القفص بحيث لا يمكنه الوصول إليها بإحدى العصوين منفردة . فهل يخطر ببال الحيوان استخدام عصا موصولة ؟ وإجابة على ذلك نشاهد أن القرد بعد أن صرف ساعة يحاول فيها الوصول إلى الموزة بإحدى العصوين فشل وانزوى في أحد أركان القفص وأخذ يلعب بالعصوين ، وصدقة أدخل الصغيرة مسافة قليلة في الأخرى . ثم قفز مسرعاً إلى مقدم القفص وأخذ يجذب الموزة بها ، ولما انفصل العصوان وصلهما ثانية وجذبها . ولم يقف ليأكل الموزة ولكنه أخذ يسحب كل ما كان في متناول 'عدته الجديدة' . ولما تكررت التجربة في اليوم الثاني بدأ ببعض الحركات غير المجدية ، ولكنه وصل العصوين بعد بضع ثوان ، واستخدمهما كما في اليوم السابق . والدليل على تبصره هو انتقاله بغتة من استعمال العصا الواحدة إلى استعمال العصا الموصولة في المحاولة الثانية .

ب - تعلم الأطفال بالبصيرة :

وضع الطفل في قفص به لعب للأطفال ، ووضعت لعبة جميلة جذابة خارج القفص على مسافة لا تمكن الطفل من الوصول إليها بيده . ووضعت عصا داخل القفص فبعد أن تمرن الطفل على جذب اللعبة بالعصا دون أية مساعدة أو تهديد وضعت اللعبة والعصا خارجاً ، ووضعت عصا قصيرة داخل القفص أمكنه بها الحصول على العصا الطويلة ليجذب بها اللعبة — حاول الطفل الوصول إلى اللعبة بالعصا القصيرة ، وبعد خمس عشرة ثانية رماها خارج القفص فلما أعادها الباحث إلى القفص تناوّلها الطفل ورماها ثانية ، فأعادها الباحث — والطفل غير ملتفت إليه — ولم يزل يحاول جذب اللعبة بيديه ولكنه في نهاية ثلاث دقائق جذب العصا الطويلة بالقصيرة ثم جذب اللعبة بالعصا الطويلة .

ثالثاً — التعلم بطريقة الترابط Associative Learning :

إن كسب المهارة ، والتعلم الحسى الحركى ، والتعلم عن طريق الإدراك الحسى ليس سوى مستويات مختلفة من حيث الرقى والتقدم فى عملية التعلم وكسب الخبرة . وهى متصلة كلها بعضها ببعض ، وتتوقف إلى حد كبير على إيجاد ترابط دائم أو مؤقت بين شئ وآخر ، فهى مبنية على الوعى والتذكر : على وعى الخبرة السابقة وتذكرها . فى كسب المهارة وفى التعلم الحسى الحركى يكون الترابط بين شئ أو بين فكرة وحركة عضلية ، وبين التذكر فيها ، لا يكون ذلك عادة مشعوراً به إلا إلى حد قليل . وفى التعلم الحسى يكون الترابط بين شئ وفكرة وبين التذكر فيه سريعاً وألياً إلى درجة أن المرء لا يكون شاعراً باسترجاع عناصره السابقة وتذكرها . أما التعلم بالترابط هنا فهو مستوى آخر أرقى مما تقدم ، ويكون الترابط فيه بين فكرة وفكرة أخرى . وإن عنصر تذكر الخبرة الماضية فى التعلم بالترابط يكون بارزاً إلى حد كبير . فالترابط إذن أساسى فى عملية التعلم كلها . وهو أساس التذكر . ولكنه هنا يطلق على إيجاد ترابط بين فكرة وأخرى أو بين معنى وآخر . ويقوم على قدرة الإنسان على تذكر الأشياء والحقائق واسترجاعها كما وقعت فى خبرته السابقة . والواقع أن العقل البشرى مشغول باستمرار فى استحداث رابطة ما بين ما يمكن أن يرتبط من المعلومات والخبرات والمحسوسات الكثيرة التى يتأثر بها فى كل لحظة ، وبين هذه وما سبق له أن تأثر به وأدركه من قبل وفى العقل المنظم تتحول كل طائفة من المعلومات المشتركة إلى نظم أو مجموعات وهذه النظم نفسها لا تكون منعزلة بل مرتبطة بعضها ببعض كذلك . وإلى هذا الميل إلى ربط المعلومات والحقائق المشتركة بعضها ببعض بقرينة بعيدة أو قريبة — يرجع ما فى معلوماتنا من نظام ووضوح ، كما يرجع إمكان استخدامها وتطبيقها فى أمور الحياة بسرعة ويسر . ولولا ذلك لكانت المعلومات دأمة مهوشة مضطربة يصعب استخدامها ولكان التفكير ذاته مهوشاً مضطرباً لا نظام فيه ولا انسجام . وعلى طبيعة هذه المعلومات المترابطة ونوعها : خيرة كانت أو خبيثة — يتوقف إلى حد ما خلق المرء وطبيعة تفكيره . وللترابط قوانين أولية وأخرى ثانوية سوف نتكلم عليهما عند الكلام عن التعلم وطرق التدريس .

قوانين التعلم :

وقد نتج عن التجارب العديدة التي أجريت على عملية التعلم أن وجد العلماء هذه العملية تسير وفقاً لقوانين معينة . وكان أول من وضع هذه القوانين في صيغة شاملة « ثورنديك » نتيجة لتجاربه العديدة على تعلم الحيوان . وقد انضح له أن هذه القوانين ذات فائدة عظيمة للمدرس .

أولاً — قانون الأثر أو النتيجة Law of Effect

« إذا ما حدثت رابطة قابلة للتعديل بين موقف معين وتلبية خاصة ، وكانت تلك الرابطة مصحوبة بحالة مرضية — فإن هذه الرابطة تزداد قوة . أما إذا كانت مصحوبة بحالة استياء فإن قوتها تقل » .

هذا هو القانون بالصيغة التي وضعها ثورنديك . وكثيراً ما يذكر تحت اسم قاعدة اللذة والألم . وتستخدم هذه القاعدة كثيراً بالمنزل والمدرسة في قالب « الثواب والعقاب » فنلجأ مثلاً إلى الثناء على الطفل متى قام بعمل حسن لنشجعه على تكراره ، كما نقوم بتفريجه إذا قام بعمل قبيح لكي يتجنبه ويتعلم الابتعاد عنه . ذلك لأن الثناء حالة مرضية بالنسبة للطفل ، والتفريع حالة مضايقة له . وبعض الأعمال تمد المتعلم بطبيعتها بهذه الحالات المرضية أو المضايقة أثناء تعلمها دون حاجة إلى مساعدة خارجية . فنلجأ في تعلم ركوب الدراجة يقل وقوع المتعلم واصطدامه بالتدريج لأن نتيجته مضايقة ، كما يزداد إتقانه للركوب لأن نتيجته مرضية . فالثواب والعقاب هنا طبيعيان .

ثانياً — قانون التدريب Law of Exercise :

لهذا القانون ناحيتان ؛ ناحية الاستعمال وناحية عدم الاستعمال Law of Use and disuse : فقانون الاستعمال ملخصه « أنه إذا تكونت رابطة قابلة للتعديل بين موقف وتلبية ، فإن قوة هذه الرابطة تزداد بالاستعمال » . أما قانون عدم الاستعمال فخلاصته « أنه عندما لا يحدث ارتباط بين موقف واستجابة لمدة كبيرة ، فإن قوة هذه الرابطة تضعف » .

وقانون التدريب يعمل مع سابقة جنباً إلى جنب : فالأشياء المرضية يميل المرء إلى التفكير فيها . وكلما تكرر تفكيره فيها وتذكره لها قويت ذكراها . أما الأشياء المضايقة فيميل المرء إلى تركها وعدم التفكير فيها ، وبذلك تضعف ذكراها

وتنسى بسرعة . والمرء إذا نجح في عمل من الأعمال أرضاه هذا فكره وأتقنه ، وإذا أخفق فيه ضايقه هذا فكره وزاد فشله فيه .

ثالثاً — قانون الاستعداد : Law of Readiness :

عند ما تكون الرابطة مستعدة للعمل فإن العمل يرضيها وعدمه يسيئها . وعند ما تكون الرابطة غير مستعدة للعمل فالعمل يسيئها .

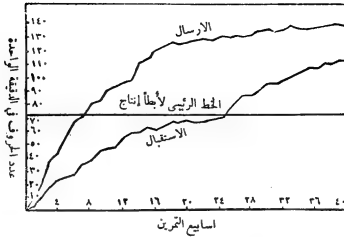
والاستعداد للعمل المذكور بهذا القانون يتوقف على شيئين : أولهما الرغبة في العمل ، وثانيهما القدرة عليه .

والأمثلة على هذا القانون في الحياة المدرسية كثيرة . فمثلاً التلميذ المتحفز للإجابة عن سؤال — يرضيه أن يطلب منه مدرسه الإجابة عنه ، ويضايقه أن يهمله ويطلب الإجابة من غيره . كما أن بعض التلاميذ مثلاً يضايقه أن يحمل على لعب الكرة لأنه ليس مستعداً لهذه اللعبة ، في حين أن غيره يضايقه أن يمنع عنها لأنه مستعد لها .

منحنى التعلم : Curve of Learning :

« منحنى التعلم هو الخط البياني الذي يمثل العلاقة بين الزمن الذي يستعمل في تعلم عمل من الأعمال ومقدار التحسن الناتج عن هذا التعلم » . وقد أجريت تجارب عديدة على تعلم عمليات تحتاج إلى مهارة يدوية مثل الكتابة على الآلة الكاتبة ، وإرسال الرسائل التلغرافية واستقبالها ، ورسمت منحنيات التعلم لهذه العمليات . هذا وقد تعود بعض الناس أن يدونوا نتائج مجهوداتهم في أى عمل يعملونه ليقارنوا بينها ، ويقفوا على مقدار نجاحهم أو تقدمهم . وبعض اللاعبين أو المحترفين يدونون يوماً بعد آخر نتائج تمرينهم ؛ ليعرفوا هل هم متقدمون أو متأخرون ؟ وإذا وضعوا نتيجة هذه المجهودات في شكل بياني أمكن من نظرة واحدة معرفة حالتهم كما هي . وكثيراً ما يكون مثل هذا الرسم باعثاً على العمل ومحركاً لزيادة التمرين . وكثيراً ما تستولى على اللاعب الرغبة في الفوز على نفسه وضرب الرقم القياسي الذي وصل إليه ، كما تأخذه الرغبة في الفوز على الآخرين ، وضرب أرقامهم القياسية . وإذا ما عودنا الطلبة تدوين نتائج مجهوداتهم العقلية ، وعودناهم رسم المنحنيات التي تمثل هذه المجهودات كان هذا باعثاً على العمل وشاحداً لهم . ويسهل عمل منحنيات كهذه الآن بعد ما كثرت الامتحانات

القياسية . وهذه المنحنيات تساعد المدرس مساعدة عظمى إذ بواسطتها يستطيع أن يلمس توقف عملية النمو أو النجاح في الطالب . وهنا يتحتم عليه أن يبحث عن أسباب هذا التوقف ويعمل على إزالتها .



هذا المنحنى يمثل تقدم تلميذ يتعلم الإرسال والاستقبال في فن التلغراف وقد وجد أن منحنى التعلم يأخذ وضعاً يكاد يكون ثابتاً في شكله العام : ومن أهم مميزاته ما يأتي :

أولاً : يدل في بدايته على تقدم المتعلم تقدماً سريعاً لفترة من الزمن . وقد يرجع هذا بلحظة العمل أو لشعور المتعلم بالحاجة إليه وتفطنه للفائدة التي سيجنيها . ثانياً : بعد هذه الفترة الطويلة يلاحظ أن المتعلم لا يكاد يبدي تقدماً لفترة أخرى من الزمن . وقد تطرأ على الفرد فترات أخرى يكون تقدمه فيها بطيئاً ، أو معدوماً . ويطلق على مثل هذه الفترات اسم « الهضاب » .

ثالثاً : يعقب الهضبة فترة أخرى يظهر فيها التقدم ثابتاً .

رابعاً : ينتهى التقدم وتأتى هضبة أخرى هكذا .

وبهذا الشكل تتناوب المتعلم فترات تقدم وفترات ركود . أى أن التعلم لا يسير على وتيرة واحدة من التقدم المنتظم .

والهضبة في الخط البياني دليل على نقص الرغبة في التعلم ، أو على أن الحالة الصحية للمتعلم ساءت . وقد تكون ناتجة من عدم التشجيع ، وقد تحدث الهضبة

أيضاً لإيجاد فترة التثبيت . وفي هذه الحالة يكيف الفرد نفسه لأن يريح المراكز العليا من العمليات المتعاقبة عليها ، حتى تتكون لديها الفرصة لهمسها وتنبأ لاستقبال غيرها ، وقد تكون الهضبة دليلاً على أن طرق التعليم رديئة . ويجب أن يكون هذا بمثابة تقرير للمدرس يراجع ، ويبحث فيه ليرى موضع الضعف أو الخطأ .

وإذا بقي الطالب في الهضبة مدة طويلة كان هذا دليلاً واضحاً على أن الطالب صادف صعوبة لا يمكن تذليلها إلا بإنماء قوى جديدة ، وإيجاد علاقات جديدة وتربية عادات جديدة تساعد على التغلب على هذه الصعوبة التي أوقفت نجاحه . وإذا ما تكونت هذه العادات تقدم الطالب في تعلمه .

النظريات المختلفة التي تفسر عملية التعلم

أولاً : التعلم في نظر السلوكيين :

تفسر هذه المدرسة أعمال الإنسان على أنها أفعال منعكسة ، أو أفعال منعكسة شرطية . ويقول رجال هذه المدرسة : إن عملية التعلم عملية آلية محضة . فلإنجاز العمل في نظرهم لا يأتي إلا عن طريق الصدفة المحضة ، بمعنى أن الحيوان أو الإنسان عندما يواجه مشكلاً يظل يأتي بحركات عشوائية حتى يصل عن طريق الصدفة المحضة إلى الحل الموفق . وهذه الحركات العشوائية يفسرونها على أسس آلية أيضاً .. فيقولون : إنها أفعال منعكسة Reflexes نتيجة لإحساسات مختلفة ، أو نتيجة لمثيرات هاجت الأعضاء الحسية . وما دامت هذه الحركات نتيجة لمؤثرات Stumili تقع على الأعضاء الحسية فتثيرها وتحركها - فقد تضطر انصار هذا الاتجاه إلى القول : بأن الحركة التي تؤدي إلى حل المشكلة هي في الوقت ذاته التي تزيل المؤثر (Stimulus) الذي بعث على الحركات العشوائية . فهم إذن لا يعترفون بغرضية أعمال الإنسان ، وهم بالتالي لا يعترفون بمثل هذه الأنفاظ « المشكل » ، و « حل المشكل » ، و « الجهد » . « والهدف » ، وغير ذلك من الأنفاظ التي لا تجد لها مكاناً في النظريات الآلية المحضة .

فلإنجاز العمل في نظر هذه المدرسة ليس أكثر من صدفة توفيق بين المؤثرات Stimul والحركات الناتجة عن هذه المؤثرات ، بمعنى أنه يحدث توفيق أو ربط بين المؤثرات والحركات . ولكنهم يعترفون أن تكرار هذا التوفيق الذي أدى إلى

إنجاز العمل محتمل الوقوع أكثر من الحركات التي لم تؤد إلى توفيق ، أى التي لم تؤد إلى إنجاز العمل . وهم يفسرون هذا بحدوث تغيرات فسيولوجية طرأت ساعة حدوث التوفيق على مخ الحيوان أو الإنسان ولا يفسرونها على ضوء التذكر أو الاستبقاء Retention وهم إذ ينكرون غرضية أعمال الإنسان وقدرته على التذكر أو الاستبقاء يتركون في نظريتهم ثغرة يصعب سدها وهى : إذا كان (الإنسان) أو (الحيوان) يصل إلى إنجاز العمل عن طريق الصدفة المحضة التى تؤدى إلى حدوث توفيق بين المؤثرات والحركات فكيف يفسرون - فى المحاولات التالية - سهولة حدوث هذه الصدفة أو هذا التوفيق ؟ وكيف يفسرون ميل الإنسان أو الحيوان إلى الإنيان بالحركة أو مجموعة الحركات التى تؤدى إلى هذه الصدفة دون غيرها من الحركات العشوائية . وكيف يفسرون ميل الإنسان - بتكرار معالجة المشكل - إلى حذف بعض هذه الحركات العشوائية والاقتصار على الحركات التى تؤدى إلى الصدفة ؟ حاول أنصار هذه المدرسة تفسير هذه الظواهر على ضوء آلياتهم ولكنهم كانوا مخفقين - وإنهم أيضاً حينما يفسرون عملية التعلم على ضوء آلى يكونون مخفقين كل الإخفاق .

ثانياً : التعلم كما ينظر إليه علماء مبدأ الربط :

التعلم هو تكون الروابط أى الوصل بين بعض المؤثرات واستجاباتها ، ثم العمل على تقوية ذلك . ويمكننا اعتبار هذه الروابط عوامل ترجح ظهور استجابة معينة بسبب إثارة منه معين ، إذا قوى الرابط بينها وتأصل . وترى هذه المدرسة اعتبار هذه الروابط مادية ، إذ هى مسالك عصبية ضعيفة المقاومة تمتد من أحد أجزاء الجهاز العصبي الذى يحس بالمنبه ، وتنتهى فى الجزء الذى يشمل الاستجابة (تعبر عن هذا رأى مدرسة « ثورنديك ») ولا تقتصر الإجابة على حركة واحدة مثل (سيل اللعب) تنتج عن إدراك حالة منبهة كروية الطعام مثلاً . ولكن هذه الاستجابة قد تتكون من سلسلة من الحركات مثل الهرب من القفص ، والاندفاع نحو الطعام ، مما يؤدى إلى الشعور بالارتياح التام ، أو إلى ما يظهر أنه يؤدى إليه تبعاً للحالة العضوية الناشئة بسبب المنبه المعين . ومعنى هذا : أن الأمور السارة وتلك التى يرتاح الإنسان إليها يمكن تذكرها مدة أطول من الأمور غير

السارة والمكدرة . وقد أظهر ثورنديك أن الكلمات التى تثير عدم الارتياح مثل « القى » والكلمات السارة مثل « الحب » يمكن تذكرها بسهولة أكثر من غيرها . بل وتدل التجارب على أن العقاب قد يؤدى إلى تقوية الربط ، كما أن الأمور المكدرة وغير السارة قد نتذكرها مدة أطول من الأمور السارة .
ثالثاً : التعلم كما ينظر إليه أنصار مذهب الجشتالت :

التعلم هو تنظيم السلوك الذى ينتج عن تفاعل الكائن الحى مع بيئته أثناء مرحلة النضج . ويؤدى هذا التفاعل بين الكائن الحى وبيئته إلى اكتساب نماذج جديدة من الإدراك الحسى ، والتخيل الذهنى ، والتنسيق وغير ذلك . وتنتج جميع هذه الأعمال عن بعد النظر والبصيرة ، كما أنها تتأثر بهما وتؤثر فيهما . أما بعد النظر والبصيرة فإنهما يتجان عن المحاولات لحل المسائل التى يمكننا وصفها بأنها عقبات فى طريق الكائن الحى ، الذى يسعى للحصول على توازن حالة غير مستقرة ، أو إعادة التوافق بينه وبين هذه الحالة . ويشمل كذلك بعد النظر والبصيرة إدراك العلاقة بين عوامل ثلاثة : الفرد ، والهدف ، والعقبات التى تقع بينهما .
وخلاصة ما يرمى إليه هذا المذهب هو : ١ - أن العقل لا يدرك المواقف الحسية مفككة بإدراكها أولاً ثم إدراك الكل ، وإنما يدركها ككليات ثم ينتقل بعدئذ إلى إدراك الأجزاء تدريجياً . وهذا هو مدلول كلمة جشتالت الألمانية التى تعبر عن تشكيلة أو تركيبة أو مجموعة . إلخ . ويقرر مذهب الجشتالت أن كل موقف ينقسم إلى : ما نسميه شكلاً Figure وأرضية Ground ، وأن النموذج يفسد إذا حلل إلى أجزائه التى يتكون منها . وذلك لأن النموذج شئ يزد على مجموع أجزائه . فإن اللحن الموسيقى يعنى شيئاً غير النغمات التى يتألف منها لو أخذناها نغمة نغمة . كما أن الجملة لا يستقيم لها معنى إذا جزأناها إلى كلمات منفصلة ، وحللناها إلى تراكيبها اللغوية .

٢ - وأن الأجزاء التى يتكون منها أى موقف لا يدركها العقل كمحسوسات منفصلة مستقلة ، أو كقطع مرصوفة جنباً إلى جنب ، وإنما كمجموعات متداخلة لا يعرف عنها إلا الحدود التى تنهى فيها وحدة وتبدأ أخرى .

٣ - لكل مجال حسى أو إدراكى صفة معينة ، وأرضية تظهر عليها هذه الصفة أو مستوى تبرز منه . ومن طبيعة الصفة الجوهرية أنها لا تدرك إلا إذا

وجدت على أرضية تخالفها . وفي هذه المجموعة تظهر مميزات كل عنصر من العناصر في ضوء العناصر الأخرى التي ترتبط به . وتسمى المجموعة المكونة من شكل وأرضية « تشكيلة » .

وفي الأحوال التي نواجه فيها نموذجاً معقداً أو عملاً صعباً يلزمنا تعلمه دفعة واحدة ، يمكننا الرجوع إلى طريقتين مقبولتين مما لا يتعارض مع مذهب الجشتالت وهما :
أولاً : يمكن تبسيط النموذج المعقد بشرط ألا نضحى في هذه العملية بالخيوط الذي يوجد فيه النموذج ، وألا نغض النظر عن ملائسات هذا المحيط الذي يعطى النموذج مميزاته الخاصة . وهذا ظاهر في المصورات الجغرافية إذ يمكن تبسيط المصور الجغرافي إلى حد إظهار الخطوط الرئيسية فقط ، حتى تظهر صورته العامة دون ذكر التفاصيل الدقيقة . ولا يتنافى هذا القول مع الرأي الذي يقر دراسة جغرافية الوطن وإتقانها أولاً كوحدة ، ثم دراسة أجزائه ، وبعد ذلك أقسام العالم الأخرى .
ثانياً : يمكن أن نؤجل دراسة النموذج إلى أن يتم نضج المتعلم وتستكمل خبرته مما يضمن فهم النموذج جملة واحدة .

ويقرر لنا مذهب الجشتالت مبدأ هاماً وهو « أن الاعتماد على البصيرة لا يأتي إلا في دور النضج الطبيعي الذي يتم من تلقاء ذاته » .

وأول ما يجب على المدرس أن يهتم به وفقاً لمذهب الجشتالت في علم النفس هو :

- ١ - أن يضمن أولاً النجاح للمتعلم .
 - ٢ - أن يكف بعد ذلك تدريجياً عن المساعدة التي يكون قد قدمها في أول الأمر ليتم للتلميذ النجاح في محاولاته ، وليعتمد بعد ذلك على نفسه دون مساعدة الغير .
- وتتفق المذاهب المختلفة مع مذهب الجشتالت في أن هذين العاملين من أهم العوامل المؤدية إلى الهدف . ويدعو مذهب الجشتالت في عملية التعلم إلى الاعتماد على التشجيع والمساعدة والتنظيم في تحديد الهدف . كما أن جون ديوى يدعو لمثل هذه المبادئ العملية في علم النفس ، وتؤديها كذلك الخبرة العملية لمدرسين كثيرين ممن يدعون إلى النشاط الإبداعي وطريقة المشروع .

رابعاً : التعلم في رأي ماك دوجال :

يتكلم ماك دوجال عن الإنسان والحيوان كأن بينهما شياً كبيراً ، ويعتقد أن الفرق بينهما ليس فرقا في النوع ، وإنما هو فرق في الدرجة . ويمكن أن نقول :

إن نظرية ماكديوجال في التعلم نظرية هامة فهو :

- (أ) يعترف بأهمية الآثار العقلية .
- (ب) يهتم بضرورة فهم الموقف .
- (ح) يهتم أيضاً بإدراك العلاقات .

(د) ويؤكد ماكديوجال أن التعلم يتحدد بالغرض الذى يرى إليه المتعلم وتعرف نظريته هذه « بالنظرية الهورمية » Hormic Theory أو الغرضية .

فماكديوجال يرى أنه بتكرار عمل ما يستأصل الإنسان الحركات الزائدة والحركات التى لا تساعد على الوصول إلى الهدف مستقبياً تلك التى توصل إليه . أو بعبارة أخرى : يتعلم المرء أسهل طريق يوصله إلى هدفه . وهو يميز بين نوعين من التعلم : أولاً : فى بعض الحالات نرى أن العمل يكاد يصل إلى الكمال فى المحاولة الثانية بحيث لا يكون هناك مجال للتحسن . فقد استؤصلت تلك الحركات التى لا تلزم لتحقيق الهدف واستبقيت تلك التى توصل إليه .

ثانياً : وفى حالات أخرى نرى أن التحسن يدخل على طريقة تحقيق الهدف بشكل تدريجي جداً ، وتقل الحركات العشوائية فى كل تجربة وتقتصر فى النهاية على الحركات الموصلة للهدف .

والنوع الأول أكثر ظهوراً عند الإنسان ، على حين أن النوع الثانى أكثر ظهوراً فى الحيوان . ويهمنى أن نتساءل : هل هذان النوعان من التعلم مختلفان فى طبيعتهما ؟ يؤكد ماكديوجال أنه ليس ثمة خط فاصل بينهما يفرق بين النوعين : فالإنسان والحيوان يتعلمان بالتدريج عن طريق التكرار فقد لا يصل الإنسان بعمله إلى درجة الكمال إلا بعد عدة تجارب ، وقد يصل الحيوان بعمله إلى الكمال لأول أو ثانى محاولة .

ويفرق ماكديوجال بين نوعين متباينين من التعلم هما :

أولاً : التعلم الذى يشترك فيه العقل كعامل أساسى . وهذا النوع من التعلم تم فيه مرحلتا : التفطن والتبصر Insight & Foresight .

ثانياً : وهذا النوع يكاد يكون ميكانيكياً Quasi Mechanical وهذا يتم عن طريق التكرار : فأنت قد بدأت حلالة ذقنك من الجهة اليمنى وبتكرار هذه العملية يومياً أصبحت تقوم بها بشكل « أوتوماتيكى » ، أى دون استخدام عقلك

الذى قد يكون نشطاً في اتجاه آخر — ويلاحظ أن مثل هذا الضرب من النشاط وهو : المسمى بالعادات يتخذ شكلاً ثابتاً كلما تكرر ، ويلاحظ أيضاً أنه « أوتوماتيكى » وليس « ميكانيكياً » إذ أنه يهدف إلى غرض معين .

خامساً — رأى جون آدمز في عملية التعلم :

حاول أن يجمع بين آراء المتقدمين ، وأن يرتبها ترتيباً منطقياً ، ويلخصها تلخيصاً جيداً عن طريق تحليل أهم مميزات المتعلم ، وأهم مميزات البيئة التى يتعلم فيها . ومن دراسة آرائه يمكن أن نلمح آراء جون ديوى ، وأفكار ماك دوجال ، ونواحى الجشتالت ، ولحات عن ثورنديك . ولذلك يمكن أن نسمى نظريته « النظرية الإجماعة » Eclectic Theory .

ويشترط لوجود التعلم :

أولاً : توفر قطبي التعلم وهما : الكائن الحى ، والبيئة . فالكائن الحى يسعى دائماً لوجود توافق وانسجام بينه وبين البيئة Equilibrium .

ثانياً : وتنشأ الحاجة للتعلم متى اختلف التوازن فى هذا الانسجام ، فيسعى الكائن الحى جهده طاقته إلى استعادة هذا الانسجام .

ثالثاً : فالتعلم إذن هو نتيجة هذا التفاعل ذى الحدين بمعنى : التأثير فى البيئة ، والتأثر بها .

رابعاً : أرقى أنواع التعلم هو ما كان له علاقة بالشخصية أى : ليس مجرد تدريب أو تذکر .

مبادئ التعلم الثانوية أى Minor Laws of Learning .

قد سبق أن ذكرنا قوانين ثورنديك فى التعلم ، وها نحن أولاء نذكر بعض المبادئ الثانوية التى إذا ما رعيناها ساعدنا المتعلم على هضم ما يتعلمه .

أولاً : مبدأ النشاط Law of Activity .

ونقصد بهذا المبدأ القيام بالعمل فعلاً ؛ ذلك لأن الناس يتعلمون بالعمل ما لا يتعلمونه بالقول . وكلنا يعلم أن الكلام عن المعيشة لا يقوم مقام المعيشة نفسها وكذلك عن السباحة وغيرها . وإن العمل الذى يقوم به الطالب ليدل دالة حقيقية على مبلغ ونوع تربيته .

ثانياً : مبدأ تحديد الغرض من التعلم :

لقد انقضى الزمن الذى سمعنا فيه : إمكان تقوية القوى العقلية بإصلاح

ناحية واحدة من نواحيها وذلك الاعتقاد القديم بأن المدارس تستطيع أن تعلم التفكير وتقوى الذاكرة وتنمى الملاحظة وتربى الحكم .

The old claim was that schools could teach people to think, could strengthen memory, develop and train judgement.

فقد ظهر بطلانه بالاختبارات العملية . وأول من لفت النظر إلى فساد هـ العالم النفسى الكبير « وليم جيمس » فإنه قرر منذ نحو أربعين عاماً — أن المران على الاستذكار لم يقو الذاكرة . وقد قام ثورنديك باختبارين اهتمدى بهما إلى أن الطلبة الذين يدرسون الرياضة واللغات وفق المناهج القديمة في المدارس لم يظهروا أى امتياز في درجة التفكير على إخوانهم الذين يدرسون غير هذه المواد . وإذن فالحاجة ماسة إلى عمل مناهج تحوى مواد دراسية لها قيمة ومنفعة في ذاتها ، ولا ضرورة لأن نبقي في مناهجنا شيئاً من المواد مجرد الزعم بأنها تنفع في تقوية الذاكرة بل الواجب أن تحوى مناهجنا المواد التي يحتاج إليها الطلبة في الحياة ، وأن يتعلم الطلبة هذه المواد بالطريقة الصحيحة .

ثالثاً : مبدأ النسيان Forgetting .

يقصد به أن ما يتعلمه الفرد لا يظل حياً مستحضراً في ذهنه . وعلى ذلك يكون سعينا لملء عقولهم وهم صغار بمواد كثيرة على أمل أن ينتفعوا بها في مستقبلهم ، سعياً غير مجد .

رابعاً : مبدأ قدرة الكبار على التعلم :

وهذا ينهبنا إلى أننا نستطيع أن نتعلم في أى سن . وقد دل على ذلك منحى التعلم والسن ، وأن كثيراً ممن جاوزوا الشباب ورأوا حاجتهم إلى المزيد من الدراسة باشرؤا الدروس والتحصيل وكانوا من المبرزين .

خامساً : مبدأ الاستعداد Readiness والشعور بالحاجة إلى التعلم .

وتظهر أهمية هذا المبدأ إذا وازنا بين «وقفي طالب : موقفه وهو في حاجة إلى أن ينهم وظيفة المكثف Condenser مثلاً ليعمل جهاز « راديو » يمتلكه ، وموقفه وقد فرض عليه نفس الموضوع ليدرسه في أحد كتب الطبيعة . . . وما لا ريب فيه أن ما يتعلمه الطلبة يتوقف إلى حد كبير على الغاية التي يرمون إليها من هذا التعلم .

سادساً : مبدأ الفروق الفردية Individual Differences .

الواقع أنه لا يوجد شخصان يتشابهان : في الذكاء ، والجسم ، والترعات ،



والرغبات ، والمسلك ، والأغراض . لذلك يتفق أن يكون منهج موافقاً كل الموافقة لطالب وفي نفس الوقت لا يكون المنهج المناسب لطالب آخر . وإذن فوجب علينا أن نراعى هذه الفروق الفردية ، وإن كان الأمر ليس بالسهولة التي يمكن أن نتصورها .

سابعاً : مبدأ قصر الحياة .

الحياة أقصر من أن يضع جانب منها في دراسة ما هو عقيم ومثل وليس من المعقول أن كل ما هو نافع وقم تجب دراسته على كل متعلم ، وإنما يجب أن يتسع المجال للانتخاب والاختبار . وإن كثيراً من مواد الدراسة في مناهجنا بأجمعها وفي مختلف شعبها الآن لا نترقب منها نفعاً محققاً ولا تزيدنا غبطة في الحياة .

علاقة التعلم بطرق التدريس

أما وقد تكلمنا عن عملية التعلم وعرضنا لها من جميع نواحيها — فعلياً الآن أن نبحث إلى أي حد تؤثر دراسة عملية التعلم في طرق التدريس ؟ وهنا يجب أن نفرق بين التعلم كاستظهار للحقائق ، والتعلم كنمو للقوى بواسطة التدريب على العمل .

إن كل غرض من أغراض التعلم يمكن أن يعبر عنه : بالمقدرة على عمل شيء ما سواء كان منظوراً أو غير منظور — وإن معيار التعليم في أمريكا اليوم هو « ماذا تستطيع أن تفعل » لا « ماذا تعرف » .
ولن نعدو جادة الصواب إذا نحن علمنا الأغراض التي يعنى بها في التعلم والتي يصح أن نأخذها أساساً (أو على الأقل نهتدى بها) في طرق التدريس — ألا وهي :

- ١ — المعلومات والوقائع والحقائق . ونجد هنا تجارب قام بها باسست Bassett ، ولايتون Layton ، جونسون Johnson وغيرهم . . .
- ٢ — المقدرة على تطبيق المعرفة وبناء الخطط — وهنا تجارب لتيلر Tayler وغيره .

ولئن اختلفت طرق التدريس وتعددت فالغاية واحدة والهدف واحد . وما طريقة الحوار عند ابن خلدون وقوله : « إنها أنجع الطرق في تنمية القوى العقلية عند التلميذ » أو كما يعرفها (بطريقة السؤال والجواب . ونعني على المدرسين الذين يحضرون الدروس دون أن ينسوا بينت شفة : فلا عن غامض يسألون أو عن سؤال يجيبون — همهم الكتاب يستوعبونه ويحفظونه . . . وما (طريقة تجديد

برامج التعليم) أو (طريقة منتسوري) أو (طريقة دكرولى) أو (طريقة دالتون) أو « ونتكا » أو التعليم لغاية معينة أو لإيجاد التفاهم بين الدول أو (طريقة كوزنيت) . . . ما كل هذه إلا وسائل لتطبيق إرشادات عن عملية التعلم بقصد النهوض بطرق التدريس . . .

ويجب علينا أن نفهم أولاً وقبل كل شيء أن هناك مستويات مختلفة لنواحي التعليم حسب ما يراد تعلمه . وهى :

(أ) التعليم العملى أو المستوى الحسى كالأشغال اليدوية .

(ب) التعليم لكسب الحقائق والمعلومات .

(ح) التعليم عن طريق حل المشاكل .

والأول والثانى مرتبطان أحدهما بالآخر . كما يجب ملاحظة أن العقل يصعب عليه إدراك الكليات والأشياء المجردة إلا إذا بدأ من أساسها الحسى .

والنوع الثالث أرقى أنواع التعلم . فالمشاكل تتحدد بالتفكير ويرجع حلها إلى التلميذ وعمله الإيجابى . وفيها يدخل النوع الأول والثانى على شرط أن تكون المشكلة مشكلة التلميذ لا مشكلة المدرس . وقد يكون حل المشكلة عن طريق التجربة والخطأ أو التخبط العشوائى ، ولكن التفكير السليم فى حل مشكلة من المشاكل لا بد أن يتبع خطوات منتظمة يلخصها « ديوى » فى كتابه « كيف نفكر How we think » فى : (أ) الشعور بالمشكلة (ب) تحديد المشكلة (ح) فرض الفروض Hypothesis (د) تحقيق الفروض verification (هـ) تطبيق الفروض . وإن من أوجب الواجبات علينا نحن المدرسين أن نذكر بل ونعنى بالمبادئ الآتية :

١ - يجب أن نعلم الطفل الاشتراك فى العمل مع الآخرين ، فى نفس الوقت الذى يتعلم فيه كيفية التفكير والاعتماد على نفسه فى إصدار الأحكام .

٢ - إن طريقة التفكير أهم من المادة التى يفكر فيها .

٣ - إن أصدق مقياس للتدريس هو ما نشاهده من تطور فى سلوك المتعلم .

٤ - احترام شخصية الطفل مبدأ أساسى . . . فإن من شأن ذلك الاحترام أن يجعل الطفل يثق بنفسه ، وأن يعرف أن له وجوداً وأهمية فى المجتمع .

٥ - توحيد الشخصية أو (تكاملها) وترابطها يتطلب حياة اجتماعية موحدة فى المدرسة وفى الهيئة الاجتماعية .

٦ - يجب ألا تقف المدرسة بعيدة عن ميدان الحياة وإلا باعدت بين الكائن الحى الذى هو الطفل ، وبين بيئته الحقيقية وهى الحياة .

وقد نسأل هنا : ما الأساس الذى يقوم عليه التعليم الحديث ؟ والجواب أنه يقوم بلاشك على أساس فهم المعلم للطفل أو على فهمه لمراحل الطفولة والشباب . ولنعلم أولاً أن التعميم إرشاد قبل أى شىء آخر ولقد قيل « إذا عرف السبب بطل العجب » . ومهما تضمن هذا القول من حقائق ، فإننا إذا ما طبقنا مضمونه على ما نحن بصددہ لقلنا : إنه ما من عملية إرشاد يمكن أداؤها دون الفهم الذى يتوقف على المعرفة . . . والأساس الحديث فى الفهم هو معرفة الحقائق الصحيحة المعتمدة على مجهود التلميذ وكيفية تأديته لها وكذا الأحوال التى تؤثر فى عمله وليس التلميذ فى حاجة إلى أن يفهم مدرسه فحسب ، ولكنه يرغب فى ذلك أيضاً . وليس من المعقول أن ننتظر من التلميذ دائماً أن يفهم مدرسه ، غير أنه من أهم واجبات المدرس أن يفهم تلميذه ويعرفه حق المعرفة .

وقد يصعب علينا تحديد معنى الفهم بكل دقة ، غير أننا نذكر فيما يلى بعض الأمور التى تدل على هذا الفهم وتنتج عنه :

أولاً : إن الإرشاد العلمى الصحيح يعنى أكثر من مجرد العناية الجسمانية ، والبيت المريح ، والطعام الكافى للطفل . ويشمل فوق ذلك الشعور بالطمأنينة والعطف ، ومشاركة الآخرين فى شعورهم . فالتعليم يعتمد على المزاج والعواطف والانفعالات النفسية ، كما يعتمد على الكلام والأعمال .

ثانياً : برغم أننا ما زلنا ننظر إلى التربية على أنها ليست سوى التحصيل فى المدرسة ، فإنه ينبغى أن نعرف أن الطفل يقوم بعملية التعلم زمناً طويلاً قبل التحاقه بالمدرسة .

ثالثاً : إن الفهم الصحيح يؤدى إلى الاهتمام بالوجهة الإيجابية للتأديب . وليست الطاعة غاية فى ذاتها ، ولكنها وسيلة لمساعدة الطفل على أن يتعلم كيفية الاختيار السديد وإصدار الأحكام الرشيدة بنفسه . فالغرض من التعليم : هو إرشاد المتعلم إلى العمل فى حالات معينة ، وتوجيه حوافزه توجيهاً صحيحاً . ولما نعلم أن العادات السيئة إذا لم تقوم تصبح عوامل معرقة ذات تأثير ، وأن الإشراف فى اللين والاستبداد مضران على السواء . ويجب أن يكون أساس الطاعة هو

الاحترام لا الخوف .

رابعاً : إن معرفة الفروق وفهم عواملها قد سهلت الإرشاد المفيد ، فيجب التفريق إذن في معاملة التلاميذ ، ويتحتم العناية بكل تلميذ على حدة ، والمساواة في هذه العناية بين جميع الأفراد . كما يتحتم معاملة كل فرد حسب مواهبه وتبعاً لما يحتاج إليه . خامساً : لقد أدت الأبحاث العلمية إلى ضرورة إعطاء لعب الأطفال معنى غير الذى كان يعرف قديماً : فتد مدة لا تزيد على القرن كان ينظر إلى اللعب على أنه من أمور الطيش ومضيعة الوقت ، أما اليوم فينظر إليه على أنه من أهم أعمال الطفل ، ولا يجوز تضحية لعب الطفل بسبب تفكير الأفراد البالغين . سادساً : يعتمد الاتجاه الحديث في الإرشاد على معرفة أن الفرد يبدأ قبل المرحلة التى بين الثالثة عشرة والتاسعة عشرة لتكوين ميوله وعاداته التعاونية ، والاعتماد على النفس والابتكار وما شابه ذلك من أمور لازمة لتأهيل الفرد لدخول الهيئة الاجتماعية .

سابعاً : لقد كشفت لنا الأبحاث عن قيمة الإرشاد وعلاقته بالحرية فإن المدرسة التقليدية قد أساءت في بعض الأحيان فهم أهمية الحرية كعامل أساسى في عملية التعلم ، ولهذا لم تترك للطفل الفرصة ليقوم بأعمال مبتكرة . ومع أننا رأينا أن البعض قد اقترح إعطاء الطفل الحرية المطلقة ، إلا أن الحل الصحيح لهذه المسألة لم نتوصل إليه إلا بعد إدراك أن التربية عملية مطردة النمو ، وأن الحرية الواجب إعطاؤها للطفل تتوقف على مبلغ احتياجه إليها في كل مرحلة من مراحل نموه وتكوينه . وعلى ذلك فإن الإرشاد الحكيم يحتم فهم الحرية اللازمة في مراحل النمو والتكوين كعامل أساسى في عملية التعلم .

وهناك أيضاً العلاقة بين المدرس والتلميذ وهى تدل على نوع سام جداً من التعاون ؛ لأنها تعتمد على الثقة المتبادلة والاحترام . ولهذا السبب يمكن الأخذ بأن الإرشاد واجب أخلاقى هام .

والآن يجدر بنا أن نعود عوداً سريعاً إلى طرق التعليم لنحكم في ضوءها على طرق التدريس .

فعلى أساس كسب المعرفة ، وعلى أساس ربط المعرفة النظرية بتطبيقاتها العملية المختلفة — تقول على أساس هذا الترابط أقام « سيجوين Seguin » ثم

« منتسوري » الطريقة المنسوبة إلى كل منهما . فإذا ما عنيت المدرسة بأن تضع أمام تلاميذها « المشكلات » ثم تضعهم في المواقف التي تستثيرهم وتدفعهم إلى العمل وتستحثهم إلى إدراك علاقات الأشياء ومعانيها ، لا أن تقدمها إليهم مهينة ليس عليهم إلا ازديادها دون هضمها والإفادة منها شيئاً — إذا عنيت المدرسة بكل ذلك أدت واجبها حقاً .

وأما التعلم بطريق الإدراك الحسي Perceptual Learning فيجب أن تستغله في التدريس استغلالاً مفيداً ، إذ من الواضح البين أن جانباً كبيراً من التعليم المدرسي يدور حول معاونة التلاميذ على تكوين مدركات حسية صحيحة حتى تكون في المستقبل أساساً وطيداً لتكوين مدركات كلية واضحة حافلة بالمعاني والدلالات الصحيحة فالإدراك الحسي أساس كل تقدم عقلي وقوامه . . . ولا شك في أن جانباً كبيراً من فشل المدرسين في التدريس والتلاميذ في التعليم ، يرجع إلى عدم تكوين التلاميذ من قبل تكويناً صحيحاً ؛ فيظل المدرس يتكلم في أشياء ويسهب في شرحها والتفصيل ظناً منه أن التلاميذ على خبرة وعلم بالأساس الحسي لما يقول — على حين أنهم ليسوا كذلك فيكون تدريسه ومجهوده مدعاة لتسرب كثير من المعلومات الغامضة ، ومضيعة لكثير من وقت التلاميذ الثمين . ومن ثم يجب أن يستوثق المدرس من من معاونات التلاميذ الحسية وخبرتهم بالأشياء التي تعد أساساً لموضوع درسه . وخبر من ذلك وأفضل أن يعنى بجعل أكثر دروسه وطرق تدريسه — في المدارس الابتدائية على الأقل — دائرة حول الأمور الحسية الواقعية وجعل التلاميذ متصلين بالحياة العملية والأمور الواقعية اتصالاً وثيقاً ومباشراً يكسبون منه الخبرة الصحيحة بأنفسهم . وإن التغير الكبير الذي طرأ على التعليم وطرقة الحديثة في العصر الحاضر إنما يتلخص في الانتقال من التعليم اللفظي الإخباري القائم على الكتب والشرح والاستظهار ، إلى التعليم الموضوعي القائم على الخبرة الشخصية بالأشياء والمواقف ذاتها ، كما يتلخص في الانتقال من نشاط المدرس في التعليم إلى نشاط التلميذ في التعلم .

وفي حالة التعلم بالترابط والتداعي Associative learning نجد أن جزءاً كبيراً من التعلم العقلي يقوم على استحداث الظروف والمواقف المناسبة التي تمكن التلميذ من إيجاد روابط عقلية صحيحة بين الأشياء المختلفة وبين المعاني المتعددة —

حتى يفهمها ويتذكرها وقت الحاجة إليها . وكلما كانت الروابط بين المعلومات « منطقية » وكثيرة متنوعة كان وعيها أرسخ وتذكرها أيسر وأفيد . بينما مجرد الاستظهار الآلى القائم على روابط عارضة غير « منطقية » ليس ذا قيمة كبيرة . وإن معلوماتنا وأفكارنا عن الشيء ما هى إلا مجموع المعانى الناشئة عن خبرتنا الحسية السابقة بهذا الشيء المعين . وضعف معلومات إنسان أو غزارتها ووضوحها أو غموضها متوقف على مدى خبرته الحسية السابقة . وهذا يؤكد آخر الاهتمام بالدراسات الشيشية والخبرة العملية فى التعليم .

وللرابط وللنداعى قوانين أولية وأخرى ثانوية لهما أهميتهما فى سهولة استدكار الأشياء ووعيا طويلا ، والثانية أهم للمدرس والمتعلم من القوانين الأولية ولما كان للاستظهار والتذكر قواعد عامة توفر على المتعلم كثيراً من الجهد والوقت لذا نرى أن اهتمام علماء التربية والنفس يتجه إلى بحث مسألة الاقتصاد فى التعلم من حيث الجهد والوقت .

ولإذا انتقلنا إلى حل المشاكل — التفكير والاستدلال — وجدنا أن لهذه الطريقة أهمية عظمى فى التربية وعلاقة وثيقة بطرق التدريس ؛ لأن المتعلم يكون فيها معتمداً تمام الاعتماد على نفسه ، لا على سواه ، فيشعر بالمشكلة التى تواجهه ويحس ضرورة التغلب عليها لأنها تمسه من قريب ؛ وبذا يكون فى موقف إيجابى فعال نشيط ، يستعمل عقله ويبدل جهده فى استغلال خبرته الماضية للتغلب على العقبة التى اعترضت طريقه وعاقبت تقدمه . فهو ليس فى موقف سلبي ، ولا هو معتمد على ما استظهره من كتب استظهاراً آلياً ، بل هو معتمد فيها على ذكائه ومعلوماته وخبرته وسداد طرقه فى التفكير والاستدلال . فهو مضطر إلى التفكير مدفوع إلى البحث لاستنباط الحل .

وإن للتفكير والاستدلال طريقتين معروفتين من قديم هما : الاستقراء ، والقياس ، وهما وإن كانتا متصلتين إحداهما بالأخرى فإنهما متميزتان . ومن بعض الوجوه تعد إحداهما نقيض الأخرى . فى الاستقراء نجمع الجزئيات أولاً ونفحصها لنذكر ما بينها من الصفات المشتركة لكى نصل إلى نتيجة عامة أو قانون شامل . أما فى القياس فنبدأ بتلك الحقيقة العامة ، ونطبقها ونستخدمها لشرح حقيقة أصغر منها وللتدليل على صحتها أو فسادها . والملاحظ أن المدرس كثيراً ما يتبع

فى تدريسه إحدى الطريقتين أو كلتاهما ، ولا يسمح للتلميذ بأن يفكر بنفسه التفكير المنتظم ويستنتج النتيجة المطلوبة المترتبة على المقدمات المعروضة عليه ، فيجعله بذلك فى موقف سلبى ضار . . . ، فى حين أن المدرس نفسه يقوم بعمل كل شئ . وهذا أسلوب لا ترتضيه التربية الحديثة التى تضع التلميذ فى الموقف الإيجابى . وعلى هذا يتبين لنا أن مجرد السير فى الدرس على طريقة منتظمة أمر شكلى فقط ، قيمته قليلة وفائدته فى التربية ضئيلة ؛ لأن المدرس هو الذى يفكر لا التلميذ . ولذا اتجهت التربية الحديثة إلى الاهتمام بإيجاد المواقف أو المشكلة التى تمس التلميذ مباشرة وتتصل بمواضع اهتمامه ، فيجد نفسه مدفوعاً من تلقائه إلى حلها والتفكير فيها . فهو الذى يعالجها بنفسه ويصل إلى حلها بمجهده كما يعالجها بتفكيره ونشاطه . . . ولعل الفضل فى ذلك راجع إلى جون ديوى فطرق التربية الحديثة هى طرق تعلم ، لا طرق تعليم وتلقين يكون موقف المتعلم فيها إيجابياً لا سلبياً ، ونشطاً فاعلاً لا مستقبلاً يمثل كل ما يلقي إليه مسلماً بصحته . فوقفه يجب أن يكون موقف الباحث المستكشف . . . لا موقف المسلم بكل ما يعرض عليه . وكل الطرق الفردية الحديثة ترمى إلى هذه الغاية . . . إلى جعل التلميذ يعلم نفسه بنفسه بخبرته الشخصية وجهده الذاتى بإرشاد مدرسه وتوجيههم . فهى كلها طرق تنقيبية . . . وما ترمى طريقة المشروع أو طريقة دالتن وونتكا ودكروى ومونتسورى وغيرها . . . إلا إلى إعداد الطفل للحياة ذاتها بواسطة جهوده ، ونشاطه الذاتى . فهى تعتمد على غرائزه وميوله الفطرية المختلفة وتستغلها كقوى دافعة تحفزه إلى العمل وكسب الخبرة .

وهى لذلك تعنى كلها بمصادر الاهتمام والتشويق والدوافع إلى التعلم والانتباه التلقائى وبالنشاط والعمل ويسلوك المتعلم فرداً ومجتمعاً ، وباستعداداته الفطرية وقواه التى منحته الطبيعة إياها ، وتسير مع كل فرد بحسب ما لديه منها . فكل تلميذ فيها يسير فى التعلم بسرعه الخاصة وبقوة قدراته الخاصة كذلك . . . وأما ما يختص بعنصر التشويق للعمل فله أهمية كبرى ؛ ليكون التلميذ راغباً فى العمل بدوافع نابعة من الباطن .

نصائح عامة للمدرسين :

١ - التعاون : يجب أن نشجع وأن نعلم الطفل الاشتراك فى العمل مع

الآخرين ؛ لأنه في المستقبل لن يحيا في صومعة وسيجد أن الحياة كلها حياة تقسيم عمل أو تعامل . فإذا لم نعوده منذ الصغر هذا التعاون في العمل والتفكير فشلنا في أن نخلق منه رجالا في الحياة .

٢ - طريقة التفكير أكثر أهمية من المادة : يجب على المعلم أن يعرف أن طريقة التفكير أهم من المادة التي يفكر فيها . فإذا فرض أن المسألة حلين ؛ حلا عقيما ، وحلا يدل على تفكير وبصيرة ، فالتلميذ الذي حل المسألة بالحل الثاني تفكيره أرقى نسبياً من تفكير زميله . فهمة المدرس أن يهتم بطريقة التفكير أكثر من اهتمامه بالمادة .

٣ - احترام شخصية الطفل : على المدرس أن يحترم شخصية الطفل أثناء عملية التعلم ؛ لأن هذا الاحترام يكون له نتيجته المهمة في عملية التعلم فهو من دعائم تعويد الطفل الثقة بالنفس . هو في الواقع يغذى بعض حاجات الطفل النفسية فالطفل يريد أن يشعر بالأمن - واحترام المدرس لشخصيته يؤدي إلى هذا الأمن والطمأنينة - هذا إلى أن « الشعور بالأمن اليوم يؤدي إلى المخاطرة في الغد » .

٤ - حيوية المشاكل : ليعلم المدرس أن المدرسة لا يمكن أن تقف بعيدة عن الحياة ، وإذا وقفت المدرسة هذا الموقف كأننا باعدنا بين الكائن الحي وبين الحياة - فشاكل المدرس في الفصل يجب أن تكون مشاكل حيوية - فإذا كنت تدرس الحساب في مدارس البنات فليكن حسابك منزلياً - وكذلك مدرس الجغرافيا والتاريخ يجب أن يستخدم الماضي لفهم الحاضر . وإذا تساءلنا ما الانجازات التي تنتجها إليها التربية الحديثة في تطبيق مبدأ التعلم في طرق التدريس - تكون الإجابات كالآتي :

(أ) فهم المدرس لمشاكل الطفل : تعتمد التربية الحديثة على فهم المعلم لمشاكل الطفولة - فإذا كان المدرس خبيراً بهذه المشاكل أمكنه أن يقوم بالإرشاد والتوجيه لهذا الطفل .

(ب) ثم تنصح التربية الحديثة المدرس بأمور أخرى أهمها : شعور الطفل بالطمأنينة ، والعطف ، والمشاركة الوجدانية . فهذه كلها تساعد في عملية التعلم .

(ج) والتربية الحديثة تتجه إلى العقيدة بأن التعلم يعتمد على المزاج والانفعالات النفسية والعطف ، كما يعتمد على الكلام والأعمال ف « الطفل لا يتعلم

إلا ما يعمله » — بل على المدرس أن يلجأ إلى الطريقة العملية كلما أمكن مقتدياً في ذلك بهذه النصيحة : Express yourself in actions as far as possible .

(د) ثم تنصيحنا التربية الحديثة بفهم الفروق الفردية بين الأطفال — لأنه لا يمكننا أن نتقدم قيد أنملة مع فرد من الأفراد إذا لم نفهم هذا الفرد فهماً تاماً . فتصيحنا للمدرس : أن يحاول فهم الفروق الفردية بين طفل وآخر ، وأن يشجع تقدم كل طفل على حسب مواهبه .

(هـ) وتنصح التربية الحديثة كذلك بإعطاء لعب الأطفال معنى غير المعروف قديماً . فالمدرس يجب عليه أن يقدر قيمة ألعاب الأطفال ويحاول أن يفهم الطفل عن طريقة ألعابه ، وأن يستخدم لعب الطفل كوسيلة من وسائل التعلم . (و) والاتجاه الحديث أيضاً يدعو إلى مساعدة التلاميذ على تكوين مدركات حسية صحيحة ، حتى تكون في المستقبل أساساً صادقاً لتكوين مدركات كلية واضحة حافلة بالمعاني والأفكار .

(ز) وتهتم التربية الحديثة بإيجاد مشاكل حيوية أمام الطفل مباشرة تمسه وتتصل بمواضع اهتمامه ، فيجد نفسه مدفوعاً إلى حل هذه المشاكل : وليكن الأساس في تحضير الدروس لإيجاد مشاكل حيوية ودوافع لحلها .

(ح) وتحاول التربية الحديثة دائماً أن تجعل الطفل يقف موقف الباحث المسترشد أي أنه لا يقف موقفاً سلبياً تمل عليه فيه المعلومات — بل يحاول أن يبحث عن الحقيقة (وسنفصل هذا الموضوع مستقبلاً عند الحديث عن طرق التربية الحديثة) .

مراجع الباب السابع

1. Godfrey. H. Thomson. Instinct, Intelligence & Character. Chap. 5, 7 & 24.
2. Woodworth : Psychology. Chap. 13.
3. Rusk : Exprimental Education, Chap. 13.
4. Sturt & Oakden : Modern Psychology & Education.
5. Sandiford : Educational Psychology. Chap. 9 & 10 & 11,
6. Thorndike E.L.: Educational Psychology Vol. II.
7. Freeman, F.N. How Children learn.
8. McDougall : The Energies of men. Chap. 23.

الباب التاسع

الطريقة في التدريس

تمهيد :

نحن لا نطالب المدرس باتباع طريقة جامدة في التدريس ، بل على المدرس أن يكون المبتدع لطريقته . ونسمح له أن يرفض الطريقة التي تملى عليه إملاء ، وأن يتبع الطريقة التي تناسب والظروف المحيطة به . فشخصية المدرس وتجاربه وسنه ومعلوماته كفيلة جداً بأن تجعله المتصرف في إدارة شئونه ، والطريقة التي يتبعها في تدريسه تتوقف على شيئين هما : المدرس والتلميذ . وقبل أن ندخل في تفاصيل العلاقة بينهما جدير بنا أن نتساءل عن الغرض من التدريس .

يوفر علينا جون آدمز الإجابة عن هذا السؤال فيقول : تقصد بالتدريس الصحيح تزويد الطفل بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصه تأثيراً عملياً . غير أن المعرفة لا يمكن أن يكون لها مثل هذا التأثير ما لم تكن المواد التي تتكون منها مرتبة بشكل يتفق مع الهدف الذي ترمى إليه . فالمعلومات الكثيرة التي لا يرتبط بعضها ببعض لا تفيد كثيراً . فالعبرة إذن ليست بكمية المعلومات التي نلتقها ، بل بالفائدة التي نحصل عليها من تلك المعلومات .

والمدرس الماهر هو الذي يقود أفكار التلاميذ من مرحلة إلى غيرها ، ولا يحملهم على محاكاته وتزويد ما يقول من غير روية أو إعمال فكر ، فإن ذلك يخرج مخلوقاً مقلداً لا إنساناً مفكراً . فيجدر بالمعلم أن يحمل التلاميذ على أن يفكروا بأنفسهم ، ويعبروا على قدر ما يستطيعون بألفاظهم . على أنه ليس من الصواب أن يقوم المدرس وحده بعبء عملية التدريس ، من غير أن يجعل للتلاميذ حظاً من الاشتراك في الدرس ، فيكون عماء كمن يروض فكره على سرد الحقائق ، ويكون موقف التلميذ إذ ذاك موقف من تساق المعلومات إلى فكره ، وهذا يخمد قوى الطفل . فالمدرس إنما يعمل « مع » الطفل لا له . وواجب المدرس

أن يترك التلميذ يعمل ما يستطيع عمله تحت إشرافه وإرشاده ، وأن يعود تلاميذه لمواجهة الصعاب ؛ فإن ذلك يجعل تعليمهم نافعا ثابتاً .

على أن شخصية المدرس لها في التدريس أثر كبير . ولقد يكون اهتمام التلاميذ وانتباههم راجعاً إلى المدرس وقدرته ومهارته ، أكثر مما يرجع إلى مادة الدرس . وإن للأطفال قدرة مدهشة على تعرف حقيقة المدرس وخلقه ، والوصول إلى أعماق نفسه فيتأثرون به وهذا التفاعل النفسى — مع قوة تأثير المدرس التى هى أشبه بشعاع ينفذ إلى القلوب — من أهم أسباب النجاح فى التدريس :

والقدرة على الوصول إلى نفوس الأطفال ، واجتذاب قلوبهم ، والامتزاج بعقولهم ، والاندماج فى دنياهم الفكرية ، وفهم أساليبهم ، ومعرفة ما يهتمون وما لا يهتمون به — من المواهب التى يمنحها المدرس ، وبها يستطيع أن يكون مرن الطبع ، وأن يجارى الأطفال من غير أن يكون طفلاً . كما أن شغف المدرس بعمله ، وصدق يقينه به ، وثقته بما يلقيه ، واهتمامه بدقايقه ، وابتعاده عن التردد والشك ، كل ذلك مما يرفع منزلته ويزيد فى قيمة درسه فى نفوس الأطفال . وإن قلة الاكتراث بالدرس لا تنتج إلا إهمالاً وانصرافاً من الأطفال عن درسه . فجدير بالمدرس أن يجعل التلاميذ يحسون بفائدة ما يلقى عليهم وقيمة ما يفهمون ، متدرجاً معهم من حيث السرعة والبطء ، مراعيّاً درجة الصعوبة والسهولة للحقائق التى يتضمنها الدرس ، ملاحظاً قوة التلاميذ ومقدار ما هم عليه من تعب أو نشاط أو غير ذلك .

وعنصر التغيير مهم جداً فى التدريس لصغار الأطفال . ولذلك يجب أن يكون المدرس على استعداد للانتقال من حالة إلى حالة مستعيناً بالأمثلة ، وبوسائل الإيضاح وبالتغيير فى طريقة الإلقاء والسير فى الدرس — إذا رأى الملل فى نظرات التلاميذ وملاحظهم . وكلما كان الدرس باعثاً على السرور والانتباه كان نجاح المدرس عظيماً ، إذ أنه يتمكن من جذب قلوب التلاميذ واسترعاء انتباههم ، فنشط عقولهم ، وتوجه حواسهم للمدرس ، فيجدون فى الدرس ضوءاً ينير قواهم المفكرة ، وعاملاً يجب إليهم الاستمرار من غير ملل .

على أن مشكلة المشكلات فى التدريس هى « كيف يضمن المدرس انتباه التلاميذ إلى الدرس ؟ » من الواجب أن يكون الدرس باعثاً على السرور والانتباه

وأن يسلك المدرس إلى ذلك أسهل الطرق وأقربها إلى الغاية حتى يجتذب قلوب التلاميذ ويملك زمام نفوسهم فتتنشط بذلك عقولهم . فالانتباه وعلاقته بالاهتمام ركن أساسي في عملية التدريس ، ومشكلة هامة من مشكلاتها ، جدير بنا أن نتناولها في شيء من الإيجاز .

المراجع

1. Green and Birchenough : A Primer of Class Teaching.
2. Raymond : Modern Education.
3. J. Adams : Exposition and Illustration.
4. Dumville : Teaching, Ist Nature and Varieties.
5. Hill : The Teacher in Training.
6. Strayer : A Brief Course in the Teaching Process.

٧ - أصول التربية وفن التدريس للأستاذ أمين مرسى قنديل .

الفصل الأول

الانتباه والاهتمام

لا ينكر أحد أن مسألة الاهتمام ذات قيمة كبرى للمدرس . فقد يكون الدرس متقناً ، ولكنه لا يأتي بشمرة ، لأن التلاميذ غير منتبهين إليه . وإنه لمن الأفضل أن يدرس المدرس للتلاميذ بطريقة شيقة على أن يكونوا منتبهين إلى الدرس بدلا من أن يقدم إليهم درسه بوضوح بينما تكون أفكارهم مشتتة . وترجع أهمية الانتباه إلى أنه يدخل في كل نشاط عقلي . فإن العقل عندما يكون نشيطاً يجب أن يكون منتبهاً إلى شيء ما . وكلنا يعرف ما يقصد بقولنا (منتبه) .

وقديماً كانوا يعتقدون أن الانتباه ملكة أوقوة في العقل يمكن أن توجه إلى أى شيء ، وأنها قابلة للتدريب والتمرين . ولكن من الواضح أنه ليس هناك انتباه قائم بذاته . فالانتباه لا يكون إلا عندما يكون الشخص منتبهاً إلى شيء . فمن الأفضل إذن أن نقول (إنى أنتبه إلى عملى) من أن نقول (انتباهى موجه إلى عملى) فالانتباه كالانفعال نشاط في الإنسان الذى يكون منتبهاً . فالانتباه هو الاسم الذى نصف به نوعاً خاصاً من الخبرة . وهو إذا انفصل عن الشخص المنتبه والشيء المنتبه إليه لا يكون شيئاً .

وقد نظر القدماء من علماء النفس إلى الانتباه من وجهة عقلية فقط ، مؤكدين مظهره الإدراكى فحسب . فوصفوه بأنه ليس إلا تركيزاً للشعور في فكرة أو في موضوع للتفكير . فنحن إذا ما ركزنا نظرنا في شيء ما فإننا نراه بجلاء ، كما نرى أيضاً غيره من الأشياء القريبة منه أقل جلاء ، والأشياء التى تبعد عن هذه أقل من سابقتها جلاء وهكذا . وأخيراً هناك أشياء لانراها إلا من زاوية عيننا . وكما هو الحال في ميدان البصر كذلك يكون في ميدان الشعور . فموضوع الانتباه (الشيء المنتبه إليه) يكون واضحاً وغيره من الأشياء أقل وضوحاً ، كما أن هناك أشياء في هامش الشعور . وبذلك يكون الانتباه عملية تجعل الأشياء التى نفكر فيها جليلة أمام العقل وكما أنه يمكننا بواسطة آلة التصوير أن نجعل الصورة واضحة بتركيزها . كذلك بتركيز شعورنا في فكرة ما فإننا نزداد معرفة

بهذه الفكرة . ويمكننا أن نقول بتعبير آخر : إنه أثناء عملية الانتباه ينحدر مجرى الشعور بطيئاً ويصير الموضوع المنتبه إليه أكثر ثباتاً وجلاء . فالوضوح إذن نتيجة الانتباه ، أو كما يقول تيتشنر Titchner : « إن مسألة الانتباه تنحصر في « الجلاء الحسي » وجهة نظره هذه عن الانتباه ، على جانب كبير من الأهمية ، ولا ننكر صحتها . على أن الإنسان ليشعر أنها تتخطى النقطة الرئيسية في هذا الموضوع ، فإنها لا تجيب عن هذا السؤال : لماذا ننتبه ؟ من أين يأتي الدافع في عملية الانتباه ؟ إنه يأتي من العوامل الانفعالية والتزوعية الكبيرة الأهمية ، والتي أهملت في التفسير العقلي للانتباه . فبجرد الفهم والوضوح ليس كافياً لأنه في أية عملية انتباه يصبح العقل فعالاً ، ويتزعج إلى أن يقوم بعمل ما . والمدرس المحيد الذي يضع نصب عينيه غايات أكثر من مجرد تفهيم تلاميذه — يعمل على أن يقود هذه القوة العقلية . حتى إن علماء النفس المحدثين الآن يعترفون تماماً بمظاهر الانتباه الوجدانية والتزوعية : فماكدوجال يعرف الانتباه بأنه نزوع إلى الإدراك Striving to cognise أو أنه مجرد نزوع ينظر إليه من وجهة تأثيره على عملية الإدراك

"Attention is merely cognition or striving considered from the point of view of its effects on cognitive process".

فالانتباه الآن أبعد من أن يكون ملكة عقلية ، وهو نوع من النزوع . وكلما قوى النزوع اشتد الانتباه . وكل خبرة نزوعية تتضمن نشاط استعداد نزوعي في تركيب العقل . ففي الانتباه يكون نوع الاستعداد فعالاً ، أو بتعبير آخر : يفتح خزاناً من النشاط العقلي . وإن النظر إلى الانتباه على ضوء هذا الاستعداد النزوعي يمكننا من الإجابة عن هذا السؤال : إلى أي الأشياء ننتبه ؟ الانتباه أهم مظهر لقوة الاختبار العامة التي ذكرها « دريفر » كأحد المميزات الرئيسية للنفس . ولكن ما العامل الذي يحدد اختيار شيء دون غيره ويجعله موضوع الانتباه ؟ قيل إن الآثار الحسية تختار بناء على شدتها ، فإننا ننتبه مثلاً إلى البرق الخاطف والصوت الذي يحدثه سقوط شيء . ولكن هذا لا يذهب إلى أصل المسألة ؛ لأننا عندما نكون منهمكين في عمل فإننا نظل متنبهين إليه على الرغم من تأثير صوت مرتفع على آذاننا . وإن السبب الحقيقي في أن مثل هذه الأشياء قابلة لأن تكون موضعاً لانتباهنا لا نجده في أن هذه الأشياء تكون شديدة الوقع أو تحدث فجأة ،

بقدر ما نجده في أن هذه الأشياء تثير فينا الدهشة أو الخوف . أو بتعبير آخر : يمكن أن نستعير مجاز « فاكندوجال » فنقول : « إنها مفاتيح لأقفال الاستعدادات الغريزية » . وهذه المثبرات الطبيعية للغرائز في الرجل على الأقل لا تكون آثاراً حسية فقط ، بل قد تكون أيضاً صوراً أو أفكاراً . فإذا رقدنا للنوم ولم يطرُق أجفاننا يمكننا أن نرى بقليل من اليقين أننا ننتبه إلى شيء يثير فينا استعداداً غريزياً . فنحن ننتبه إلى هذه الأشياء ونحوها لأنها تهمننا كثيراً . والأشياء التي تهمننا أكثر من غيرها هي الأشياء التي توقظ غرائزنا . وعلى ذلك فغرائزنا هي التي تختار لنا الأشياء التي تكون موضع اهتمامنا .

وقبل أن نشرح العلاقة الوثيقة بين الانتباه والاهتمام يحسن بنا أن نوضح المعنى الذي نقصده بكلمة « الاهتمام » وهذه الكلمة ثلاثة معان : في اللغة اللاتينية على الأقل تعني كلمة الاهتمام *It matters or it concerns* فالشيء الذي يشوقنا هو الذي يعنيننا أو يهمننا ونحن إذا قبلنا هذا التفسير فإننا بذلك نعطي لكلمة الاهتمام معنى موضوعياً *objective* فنستعملها لتدل على شيء خارج الشخص المهم . فمثلاً إذا قلنا : إن هذا الرجل يهتم بالتصوير ، فإننا نقصد أن التصوير يهمنه *matters to him* كما يمكننا أن نقول : إن التصوير أحد مواضع اهتمامه الرئيسية . ولكننا يمكننا أيضاً أن نستعمل كلمة الاهتمام لوصف شعور الشخص عندما يكون منهمكاً في التصوير فهنا الاهتمام نوع من شعور الشخص أو خبرته *experience* فلكلمة اهتمام هنا معنى ذاتي « *subjective* » ويوافق كثير من علماء النفس البارزين على هذا المعنى فإن « *Stout* » يستعمل كلمة الانتباه لتدل على المظاهر التروعية الوجدانية للخبرة ، بينما يستعمل « *دريفر* » الكلمة المركبة *instinct-interest* لتدل على المظهر الوجداني المهم لكل خبرة .

ولكن إذا استعملنا كلمة الاهتمام لتدل على نوع معين من الخبرة التي تتغير بين لحظة وأخرى فإن كلامنا يتضمن أن الشخص لا يكون مهتماً بشيء لا يفكر فيه . ولكن هذا لا يتفق مع الواقع ، فالرجل المهمم بالتصوير يظل على اهتمامه بالتصوير عندما يفكر في شيء آخر (فالاهتمام إذن حالة دائمة للشخص) كما يقول « فاكندوجال » .

ويمكن أن نقول إن حالة الاهتمام الدائمة في التصوير مثلاً تتضمن وجود

استعداد منظم في التركيب العقلي حول فكرة التصوير . فالاهتمام إذن هو الاستعداد . ويكون لهذا الاستعداد معنى تركيبى structural ثابت . وهذا ما يقوله ديفز من أن « الاهتمام هو استعداد في مظهره الفعال » .

Interest is a disposition in its dynamic aspect.

وفي رأينا أن هذا المعنى هو أكثر المعاني دقة . فبدلاً من أن تستعمل كلمة الاهتمام لتدل على الشيء الذى نهتم به ، قد يكون من الأفضل أن نتحدث عن (عملية انتباهية) أو حالة بذل الانتباه .

والاهتمامات الأساسية عند الإنسان هي الغرائز نفسها . وبجانب هذه المركبات الموروثة عندنا أيضاً الاستعدادات المكتسبة المعقدة ، وهي العواطف . والفكرة التى تنتظم حولها العاطفة هي موضوع اهتمام مكتسب . فإذا قلنا : إن إنساناً مهتم بالتصوير فعنى ذلك أن لديه عاطفة للتصوير . فالعاطفة نفسها اهتمام مكتسب . ويدلنا هذا على أن مجرد المعرفة لا يوجد بالضرورة اهتماماً بالشيء . فالاهتمام حالة نزوعية أكثر منه حالة إدراكية . ويجب أن تنتظم الانفعالات حول الفكرة عن موضوع الاهتمام . وفى الحقي إن وجود عاطفة يجعل فى الشخص معرفة عن الشيء . ولكننا نجد فى الوقت نفسه أن كثيرين من الناس عندهم معرفة بأشياء لا يكونون مهتمين بها اهتماماً مباشراً . فالاهتمام والانتباه ليسا إلا وسائل مختلفة للنظر إلى الشيء نفسه ، كوجهى العملة . وتستعمل كلمة الاهتمام للتركيب نفسه بينما تستعمل كلمة الانتباه لتصيف الخبرة التى يكون هذا الاستعداد مستعداً دائماً لتجديدها — خبرة التفكير فى أشياء معينة والنشاط بالنسبة لها . ويقول مكديوجل : معنى أن تكون مهتماً (عندك اهتمام) بأى شيء أن تكون مستعداً لأن تنبته إليه . بينما يتضمن الانتباه نشاط تركيب عقلى أو كما يقول Stout « الاهتمام انتباه ضمنى مخفف ، والانتباه اهتمام فى حالة عمل » .

Interest is latent attention and attention is interest in action.

أنواع الانتباه :

هناك الانتباه الذى تحكمه الغرائز والعواطف ويسمى مثل هذا الانتباه الذى لا يحتاج فى بقاءه إلى إرادة — انتباهاً غير إرادى nonvolitional attention والانتباه المحكوم بالغرائز يمكن تسميته انتباهاً غريزياً ، وإن كان المعتاد تسميته

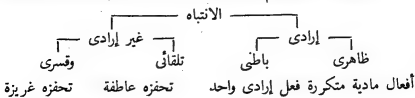
انتباهاً قسرياً أو غير إرادى . أما الانتباه الذى تكون القوة الدافعة فيه اهتماماً مكتسباً أو عاطفة فيسمى انتباهاً تلقائياً غير إرادى أيضاً . وهناك نوع آخر من الانتباه ، فنحن يمكننا أن ننتبه إلى أشياء لا تكون موضع غرائز أو عواطف ، ولأجل أن نحفظ بانتباهنا إليها نبذل إرادتنا . وقد يظن بعضهم أن هذا الانتباه الإرادى لا يتفق مع المبدأ الذى شرحناه عن الارتباط الوثيق بين الانتباه والاهتمام . ولكننا إذا وضعنا نصب أعيننا المعنى التركيبى لكلمة الاهتمام لا تضح لنا عدم صحة هذا . فقد ينتبه الطالب بمجهود من إرادته يبذله إلى موضوع دراسى لا يجذبه ولا يثير فيه أى غريزة أو عاطفة . على أن هذا الموضوع يهيم فى الواقع ، أو بعبارة أخرى : هو موضوع غير مباشر لاهتمامه ، ولكنه يهيم لأنه لازم للنجاح فى الامتحان ، أو لأنه يحسن مركزه أو مهنته ، أو يهتم به لرغبته فى المحافظة على احترامه لنفسه ، ولذلك يسمح لنفسه بالتقهقر أمام هذا الموضوع . ولكن ما هذه الإرادة Will التى يبذلها الشخص فى هذا الوقت ؟ هذه الإرادة هى نشاط الذات المنظمة كلها . فالقوة التى تحتفظ بالفعل الإرادى ليست هى الغريزة أو العاطفة ، بل هى الشخصية الملتزمة . فالاهتمام الذى نجده وراء الانتباه الإرادى ليس هذه الغريزة أو تلك العاطفة ، بل العاطفة هى الشخصية ذاتها . وهى أهم استعداد فى الشخص . وعلى ذلك فهذا الاهتمام أعظم الاهتمامات التى تملكها . فالانتباه الإرادى إذن لا يبطل النظرية القائلة بأن الانتباه اهتمام فى حالة عمل ، بل إنه ليثبتها ، وهذا الاهتمام فى حالة عمل هو عاطفة اعتبار الذات . ويقسم الانتباه الإرادى عادة إلى قسمين :

١ - الانتباه الإرادى الذى يحفزه فعل إرادى واحد . وهذا يظل وقتاً طويلاً .

٢ - انتباه إرادى يحتاج فى استمراره إلى أفعال إرادية متكررة (ويسمى

هذان النوعان انتباهاً إرادياً باطنياً وانتباهاً إرادياً ظاهراً

أما الانتهاء غير الإرادى فينقسم إلى : تلقائى تحفزه العاطفة ، وإلى قسرى تحفزه الغريزة .



الانتباه والاهتمام في المدرسة

مبدأ الاهتمام والانتباه في التربية مبدأ حديث انتقده بعضهم بأنه يؤدي إلى التربية اللينة . فإن المدرسين إذا جعلوا كل شيء يدرسونه شائفاً فلأنهم يفسدون النسيج الأخلاقي في تلاميذهم ، ويفشلون في إعدادهم للحياة الجدية المستقلة . على أننا إذا كنا مصييين فيما ذكرنا من أن كل انتباه يجب أن يكون وراء اهتمام فإن منتقدي مبدأ الاهتمام يجب أن يكونوا مخطئين . وقد يكون منشأ هذا النقد من الخلط بين التشويق وبين التسلية أو السرور . فلا أحد ينكر أن كرسى طبيب الأسنان مكان مهم ، ولكن قليلين يمكنهم أن يقولوا إنه سار . فعلياً أن نكرر أن موضوع الاهتمام هو الشيء الذي يهمننا أو يعيننا واللذة والألم أو السرور وعدمه ليسا إلا نتائج جانبية ؛ لأن الشعور السار ينتج عندما يصل اهتمامنا إلى مرماه . وعلى المنتقدين أن يوسعوا تفسيرهم لمعنى الاهتمام في التربية ، فالاهتمام استعداد فعال قد يكون غريزة أو عاطفة وقد يكون الذات المنظمة . وفي هذه الحال قد تحفز الإرادة الانتباه إلى شيء لا يكون ساراً أو لذيذاً . فالانتباه الإرادي يحفزه الاهتمام ، أو ما هو أهم من ذلك وهو عاطفة احترام الذات . فهناك أعمال شاقة في المدرسة علينا أن نشعر التلاميذ أنها تهمهم . ويكون العامل الذي نمد به التلاميذ في بعض الأوقات هو عامل اعتبار الذات . على أنه يجب ألا نحقر الرضاء الوقتي الذي يناله الشخص من التغلب على العقبات التي تصادفه . ويمكننا أن نرد على ذلك المنتقد الذي يرى أن التلميذ يجب أن يواجه كثيراً مما لا يشوقه حتى تقوى إرادته بالمران—بأننا في اتباعنا هذه النصيحة لانخرج عن مبدأ الاهتمام الذي شرحناه .

وأنواع الانتباه جميعها لها محلها في التربية . ومن الواضح أن الانتباه الغريزي يجب استخدامه في بدء التربية ، لأن التلميذ لم تتكون عنده بعد عواطف أو عاطفة اعتبار الذات حتى يمكن الرجوع إليها . فدرس الأطفال عليه أن يستخدم غرائز الاستطلاع والسيطرة وغيرها ، ليحتفظ بالانتباه ، ويستغله في التعليم ، ولكن المدرس العاقل يجب أن يفهم أنه في هذه الحالة إنما يستخدم مادة (خاماً) وأن هذه الأنواع الأولية من الانتباه يجب أن تتبعها أنواع أسمى . وعلى مدرسي

الكبار من التلاميذ أن يتجنبوا الطرق الفجائية ، فالضرب على الدرج لا شك يجلب الانتباه ، ولكن هذا الانتباه لا يكون مثمراً بالنسبة للعلم الذى يدرسه التلميذ . واهتمام العاطفة والانتباه التلقائى غير الإرادى على أكبر جانب من الأهمية فى التربية العقلية . فعلى المدرس البعيد النظر أن يبدأ باستغلال العواطف التى تكونت فى التلميذ ، وأن يرجع إلى هواياته Hobbies ويربط بمهارة حول هذه الاهتمامات . ولكن عمل المدرس لا ينتهى هنا ، بل عليه أن يكون عواطف حب للأشياء المدرسية المختلفة ، فدرس الرياضيات مثلاً يعمل على أن يكون فى تلاميذه حبا فى الرياضيات ، حتى لا ينظر إليها التلميذ على أنها واجب عليه ، بل على أنها عمل يشوقه . فهذا المدرس يعمل على أن يجعل من تلاميذه رياضيين تسودهم الروح الرياضية لا ببغاوات كل همهم أن يجوزوا الامتحان .

والانتباه التلقائى غير الإرادى هو أسمى أنواع الانتباه فى العمل العقلى المثمر . فإذا ما تكونت فى التلميذ هذه العواطف فإنه يقوم على تربية نفسه بنفسه ناظراً إلى المدرس باعتباره صديقاً ومرشداً له فى أبحاثه . وحقاً إن هذا هو المثل الأعلى الذى نهدف إليه .

وعلىنا أن نعتد على الانتباه الإرادى فى كثير من أعمالنا ، مشجعين تلاميذنا بكل الوسائل على الانهماك فى دروسهم . وعلىنا أن نعتد على عاطفة اعتبارهم لذواتهم ، ونحهم على ألا يسمحوا للعقبات أن تقهرهم . ولكن من الواضح أن الانتباه الذى تحفزه الإرادة لا يمكن أن يناقش الانتباه الذى يوجد وراءه اهتمام مباشر . والنتائج العقلية للانتباه الإرادى لا توازى نتائج الانتباه غير الإرادى . على أننا إذا تركنا العقلية جانباً واهتمنا بالتدريب الخلقى فإن الحال يختلف : فهنا الانتباه الإرادى على جانب كبير من الأهمية فليس يشك أحد فى قيمة تمرين التلميذ على أن يبذل انتباهه لأشياء لا تشوقه . وتدريب الإرادة بالتدرج فى المجهود العقلى هو أحد الميادين التى يتم فيها هذا التمرين .

REFERENCES

1. Sturt & Oakden : Modern Psychology and Education.
2. Ross. J.S. Ground work of Educational Psychology.
3. R.R. Rusk : Experimental Education.
4. C. Fox : Educational Psychology.
5. Green & Birchenough : A Primer of Teaching Practice.
6. Collins and Driver : Psychology and Practical life.

الفصل الثاني

تحضير الدروس

أهمية التحضير :

الغرض من تحضير الدروس هو تعيين حدود المادة المراد إعطاؤها للتلاميذ ، وكذلك ترتيب الحقائق التي يتضمنها موضوع الدرس ، ورسم خطة محددة وواضحة يمكن بها توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ بالشكل الذى يتناسب وعقلياتهم . ولذلك فإن التحضير أمر حيوى مهم فى عملية التدريس ، وبدونه لا يتمكن المدرس من السير على نهج واضح فى درسه ، أو يصل إلى ما ينشد من غايات . ومهما كان الدرس بسيطاً ، ومهما بلغ علم النفس ، وامتيازه فى مادته ، فلا بد من التحضير .

والتدريس يتطلب : إعداد المادة ، ورسم الطريقة ، وتدوين المذكرة ، ثم إلقاء الدرس .

إعداد المادة :

جدبر بالمدرس أن يعين حدود مادة الدرس ، وأن يرتب الحقائق على خير طريقة تناسب عقول تلاميذه . واستزادة المدرس من المادة ورجوعه إلى مصادر مختلفة — تمكنه من أن يهضم حقائقها ، وينثف فيها من روح الحياة والنشاط . ومهما كانت المادة بسيطة فهي تحتاج لتحضير . ولا بد من التأكد من صحة الحقائق التي تحتويها المادة . فكثير من المعلومات التي يدلى بها المدرس يكون قد اكتسبها من السماع دون دراسة وبحث . ويجدر بالمدرس أيضاً أن يعلم أكثر مما يتطلب الدرس ، وأن يحلل الحقائق حتى يلم بها من جميع وجوهها ، وأن يختار من المادة القدر الذى يناسب الزمن المخصص ، والغرض المقصود من الدرس ، وقوة التلاميذ ، والصعوبة أو السهولة .

وخير ترتيب للمادة هو ما كان طبيعياً ، فترتبط كل حقيقة بما يلازمها وتتصل اتصالاً متيناً ، وتكون متدرجة فى صعوبتها . ومما يجدر بالمدرس التفكير فيه أن يعلم من أين وكيف يبدأ الدرس ؟ فيجب أن يبحث عن أساس متين من

معلومات التلاميذ يبنى عليه المعلومات الجديدة ، فيفكر في حلقة يصل بها المدرس الجديد بالدروس القديم . وإذا كان المدرس يعلم معلومات تلاميذه السابقة . وقواهم ومواهبهم كانت الخطوة الأولى من الدرس سهلة أمامه . على أنه على كل حال يستطيع بقليل من الأسئلة أن يمهّد السبيل للسير في الدرس .

ومن المستحسن جداً أن يقسم المدرس درسه إلى مراحل فهذا يمكن المدرس من أن يجعل بين هذه المراحل فترات يستجمع فيها التلاميذ انتباههم ، ويجددون نشاطهم للمرحلة الثانية . فالمدرس إذا استمر في الدرس دفعة واحدة من غير فترات كان ذلك باعثاً على السآمة والملل . ولهذا الفترات التي تمر بين مرحلة وأخرى فائدة جديرة بالذكر . فهي تمكن المدرس من التثبيت من فهم التلاميذ للمرحلة السابقة ، حتى إذا ما أحس أن بعض النقط يعوزه الوضوح أعاده فثبته في عقولهم ، وأظهر بجلاء النقط المهمة في الدرس ، ونلخص الدرس في حقائق متبلورة وأثبتها على السبورة . ويا حبذا لو كانت هذه المراحل متوسطة في العدد لا بالكثيرة التي تجعل الدرس مفككا ، ولا بالقليلة التي لا تساعد المدرس على مراجعة أجزاء الدرس .

أما مصادر المادة التي يستقى منها المدرس معلوماته فهي تتوقف على نوع الدروس التي يتصدى لتحضيرها . فهناك مواد تحتاج بطبيعتها إلى إطلاع أكبر من غيرها ولعل أول مصدر يمكن أن يرجع إليه المدرس هو الكتاب المقرر ، فهو يتمشى غالباً مع المنهاج الموضوع . على أن الاختصار عليه لا يخلو من الخطورة . فقد يكون الكتاب المقرر غامضاً أو ناقصاً مبتوراً في بعض الأجزاء . وقد يكون سبباً في تسرب الملل إلى التلميذ لأن ما يقال له هو نفس ما يقرؤه . ولذلك كان لزماً على المدرس أن يستعين بمراجع أخرى .

وللمدرس أن يستقى مادته من مصادر أخرى — بالإضافة إلى الكتب — كالصحف اليومية ، « والمجلات » ، « والسينما » ، والمسرح ، والإذاعة اللاسلكية . فبعض « دور السينما » يعرض مناظر متنوعة لحياة الشعوب المختلفة ، أو أفلاماً تمثل بعض النواحي العلمية . وهناك المعارض والمتاحف التي تقام بين آن وآخر . والثرية الحديثة قد بدأت تتجه إلى تغيير الاتجاه القديم الذي يقتصر على الكتاب باعتباره مصدراً للمادة ، وتبحث المدرس على أن يستقى مادته من واقع الحياة .

فخبرة المدرس الشخصية أهم مصادر للمادة . وهكذا كلما اتسعت خبرة المدرس كان أقدر سيطرة على المادة وتكييفها للمواقف الجديدة ، كما يصبح تدريسه أقرب إلى الهدف المقصود منه . هذا ويتمكن المدرس من إتمام نقص الكتب بدراسة الطبيعة ومظاهرها ، وزيارة الأسواق ، والقيام بالرحلات ، وزيارة المتاحف ومكاتب السياحة ، والبريد ، والسكة الحديدية .

المبادئ التي تراعى في اختيار المادة وترتيبها :

توضع للمادة عادة مناهج تراعى فيها عدة عوامل مهمة كطبيعة الطفل والبيئة التي يعيش فيها ، والأهداف المتوخاة من تلقى هذه المادة . وهناك مبادئ عامة يجب مراعاتها في اختيار المادة وهي :

أولاً صحة المادة : جدير بنا معشر المدرسين أن نزود التلميذ بالمادة الصحيحة من جميع الوجوه ، وأن نعمل دائماً على استبعاد الجوانب الخاطئة منها فقد أثبتت التجارب السيكولوجية أنه من الصعب التخلص من التأثير الأول الذي يتركه المدرس بعمله وقوله في نفس الطفل .

ثانياً : مناسبتها لعقول التلاميذ من حيث مستواها ، فلا تكون فوق مستوى إدراكهم العقلي فيصعب فهمها ، ولا دون مستواهم فيسهترونها . فمن الصعب مثلاً على طفل في السنة الثالثة بالمدارس الابتدائية أن يدرك أسباب الخسوف والكسوف ، أو يلم بقاعدة أرشميدس للأجسام الطافية . فيجب إذن أن نزود التلاميذ بما يتناسب وقدراتهم العقلية .

ثالثاً : يجب أن تكون المادة مرتبطة بحياة التلميذ وبالبيئة التي يعيش فيها . ففي دروس الجغرافيا مثلاً يجب ألا نعطيه شيئاً عن آسيا قبل أن يدرس البيئة المحيطة به . وفي دروس الصحة يجب أن يتعلم التلميذ الإرشادات والقوانين الصحية التي تتناسب مع البيئة التي يعيش فيها .

رابعاً : يجب أن تكون مناسبة للوقت المخصص لها ، فلا تكون طويلة فيملها الأطفال ولا يستطيعون تذكرها ، ولا قصيرة فيفهمونها بسرعة ويضيعون الباقي من الزمن في عبث غير منتج .

خامساً : يجب أن تكون مرتبة ترتيباً منطقياً^(١) ، فيكون كل جزء مرتبطاً

(١) سنذكر فيما بعد أن الترتيب السيكولوجي لا يقل أهمية عن الترتيب المنطقي .

تمام الارتباط بما قبله ، وأن تكون حلقاتها متصلة بعضها ببعض ، وأن تكون نقطها الأساسية بارزة واضحة .

سادساً : يجب أن تكون مقسمة إلى وحدات رئيسية . وكل وحدة في ذاتها مجموعة لوحدات أصغر منها . والمقصود من تقسيمها إلى وحدات أن يفكر المدرس مقدماً في برنامج عمله ، وأن يقسم مادة المنهاج إلى وحدات طبيعية تقطع في فترات معقولة كبضعة أيام أو بضعة أسابيع . وليس من الضروري أن تمتشى مادة الدرس مع صفحات الكتاب أو فصوله ؛ لأن الكتب تقسم وتبويب بشكل يناسب ظروف الطباعة والكتابة والتأليف وهذا لا يلزمنا أن نتقيد به في التدريس .

سابعاً : يجب أن ترتبط مادة الدرس الجديد بمادة الدرس القديم . ويستلزم هذا محاولة إيجاد العلاقة بين الدرس القديم والجديد ، وجمع أطراف كل درس قرب انتهائه ، بحيث تتضح وحدته . ويحسن إن أمكن إثارة المشكلة التي يمكن أن نتخذها أساساً للدرس المقبل .

أما في إعداد الطريقة فننصح المدرس أن يتبع ما يأتي :

١ - أن يفكر في طريقة عرض الدرس فإن هذا يزيد المادة وضوحاً وحيوية في ذهن المدرس نفسه .

٢ - وعليه أيضاً أن يختار الطريقة المناسبة لسن الطفل . فلو فرضنا أن المدرس يعرف مادته معرفة مناسبة ، فإن هذا لا يعفيه من وجوب تكييف هذه المادة بحسب معدل وقدرة كل فصل ، بل كل تلميذ بقدر ما يستطيع وبقدر ما يعلمه عن كل تلميذ .

وليعلم المدرس أنه في تجديد التحضير للدرس تجديد لشباب المدرس نفسه . لا من حيث المظهر الخارجي بل من حيث إقباله على تدريس مادته ، ومن حيث القضاء على الآلية ، والملل في تكرار درس ما . وخير ما يسلك من السبل أسهلها وأقربها . وقد يحسن المدرس صنعاً إذا استعاد صورة درسه واستعرضها في فكره قبل إلقائه ، لكي يستطيع أن يعلم إجمالاً ما عسى أن يكون للدرس من أثر في نفوس التلاميذ ، وموقفهم أمام عناصره المختلفة . فإذا كان بعض هذه النقط مما سيستنبطه التلاميذ بأنفسهم وجه إلى ذلك عنايته ، واتخذ العدة لنوع الأسئلة التي سيلقيها .

مرونة التحضير :

لا يصح أن يجمد المدرس عند صيغ خاصة في التحضير يلزم نفسه باتباعها وعدم التصرف فيها ، وليس من المستحسن أيضاً أن يصب المدرس كل درس من دروسه في قالب معين ، فذلك من شأنه أن يضع قيوداً تقيد المدرس وتسليه حرية التفكير . ولا يتبادرن إلى الذهن أن تقسيم الدرس إلى خطوات هو في حد ذاته موطن الضعف ؛ فالتقسيم أمر لا يخلو من الفائدة بحيث لا يطغى جزء على آخر . وكل ما ننصح به هو أن يكون تحضير الدروس مرناً ، فيكتفى المدرس برسم خطة محكمة للدرس تكون بمثابة أساس يمكن السير على هديه حتى نأمن الزلل ، ونترك التفاصيل تملأها ظروف الدرس . ويجب أن نتوخى في الخطة ارتباطها بالدرس السابق ، وصلاحياتها للارتباط بالدرس اللاحق . كما يجب ألا يجمد المدرس عند صيغ خاصة أعدها للأسئلة ، ويلزم نفسه عدم الخروج عنها أو عدم التصرف فيها ؛ فإن ذلك يجعل المدرس متكلفاً ، والدرس غير طبيعي . فخير للمدرس أن يترك صياغة الأسئلة في قوالب خاصة للظروف التي يسير عليها الدرس حتى تكون مبنية على ما قبلها من الأجوبة ، وإذا أراد التفكير في الأسئلة فليعد الاتجاه الذي تسير فيه . وإذا فكر في ألفاظها وصيغها فلا يكون ذلك مدعاة لجمود أو قيود .

وليكن إعداد الدرس طبيعياً من غير مبالغة أو تقصير فالغرض إنما هو تذليل الصعاب ، والوصول إلى الغاية من أقرب الطرق . وليكن التحضير مرناً من سنة دراسية إلى سنة أخرى ، ومن فصل إلى فصل . وجدير بالمدرس أن يكون على استعداد لمقابلة المفاجآت . فالأطفال يكثرون من المفاجآت للمدرس ، وعندئذ قد يخرج الدرس عن الطريق الذي رسمه المدرس قبل دخول الفصل ، فإن لم يكن على استعداد لأن يواجه أكبر عدد من الاحتمالات أفلت زمام الدرس من يده . وقد يؤدي الخروج عن الخطة المرسومة إلى إعطاء درس جيد ، وإبراز طريقة أحسن من الطريقة المدونة في المذكرة . على أن عامل المصادفة يلعب هنا دوراً عظيماً . ولذا يجب الاستعداد للطوارئ مقدماً ، بأن يجعل المدرس تحضيره مرناً قابلاً للتقديم والتأخير وللزيادة والنقصان . على أن هذا لا يتمكن المدرس من تنفيذه إلا إذا كان مسيطراً على المادة ، وكان ملماً بالهدف الذي يرمى إليه من الدرس .

إعداد مذكرات للدروس :

ليس الغرض من مذكرات الدروس أن تكون معرضاً لسرد الحقائق العلمية ، تكتنفه مجموعة كبرى من وسائل الإيضاح والأسئلة والأجوبة ، ولكن الغرض من المذكرة أن تكون أساسية تشمل خير الطرق للتدرج في سير الدرس ، وعرض ما فيه من أفكار وحقائق بطريقة منظمة متأسكة . وهى بهذا الشكل أشبه شئ برسوم المهندس ومعداته التى يعدها قبل شروعه فى تشييد البناء . ونكرر القول : هنا بأنه ليس الغرض من مذكرة الدرس أن تكون قيداً للمدرس يمنعه من التصرف ، ولكن أن تكون أداة تساعد فتكون خادمة له لا حاكمة عليه . وليس من داع لأن يحيد المدرس عما رسمه لنفسه من خطط فى مذكراته ، ولكن يجدر به ألا يجعل درسه عبارة عن سرد للمذكرة التى أعدها ، فيجعل شبح المذكرة يروح ويحيى أمامه ، يملك عليه تفكيره ويجعله كما لة تسرد حقائق مسطرة . . . فالمذكرة ما هى إلا خطة عامة تنير الطريق دون أن تبين تفاصيله .

ومذكرات الدروس تظهر مهارة المدرس فى ترتيب مادة الدرس ، وتبين مدى مقدرة على السير فيه بشكل منتظم . وكذلك توضح ما سوف يحصل عليه التلاميذ من فوائد وثقافة وتمارين للقوى العقلية .

أما عن ترتيب مذكرة الدروس ، فإن الطريقة التقليدية فى ملء الخانات المدرجة فى صفحات (كراسة التحضير) ليست بالنظام الذى لا يحاد عنه ، وإنما يجدر بالمدرس أن يتخير من النظم فى ترتيب مذكرة درسه ما يراه مناسباً . وننبه إلى أن ظروف الطالب الذى فى التمرين تختلف عن ظروف المدرس الثابت فى تفاصيل طريقة كتابة المذكرة . فالطالب ملزم فى كثير من الأحيان أن يدون تفاصيل يرى أنها ضرورية فى أول عهده بالتحضير لأغراض منها : أن يعتاد على التفكير فى كل النقط التى تحيط بالدرس . ثم هو سيكسب عند الاشتغال بالتدريس خبرة ببعض الأشياء التى يمكن أن يغفلها فيما بعد فى التدريس العادى . ومن أمثلة التفاصيل المطلوبة من الطالب الذى فى التمرين .

معلومات عامة عن الدرس ، السنة والفصل (وهذا يهمل فيما بعد فى كراسة التحضير ولا يثبت إلا لإثبات أن هذا الفصل قد أخذ الدرس) ، متوسط سن

التلاميذ حتى نضمن أنه فكر في مستواهم العقلي على قدر الإمكان (ولو أن متوسط السن الزمني لا يدل على متوسط السن العقلي) . ويطلب من الطالب الذى فى التمرين أيضاً أن يدرج فى مذكرته « الغرض العام والخاص » من الدرس . والعام ينصب على المادة باعتبارها جزءاً من المنهج ، والخاص ينصب على الغرض من درس ما بالذات وسيحار الطالب الذى يتمرن فى التفنن لذكر غرض عام وغرض خاص ، وما المراد من هذه المطالبة إلا أن يؤكد لنا أنه يفهم روح المنهج مادة الدرس بحق .

كذلك يطلب المدرس الذى فى فترة التمرين بإثبات وسائل الإيضاح التى سيستعملها فى الدرس ، فى مذكراته . ليس الغرض مجرد تعدادها إنما ضمان التفكير فيها وكذلك استعمالها فى الوقت المناسب .

تلك هى النقط العامة فى مذكرات الدروس أما صلب المذكرة فىشمل :

١ - المادة ٢ - الطريقة

ويرى بعض المربين أن هناك نوعين من المذكرات : (أ) مذكرات النقط الأساسية للدرس أو عناصره أى : مذكرات مختصرة . وهذا ما يجب أن يثبت فى كراسة التحضير ، (ب) مذكرات إيضاحية أو تفصيلية للمادة وهذه تكون فى غير كراسة التحضير وخاصة بالمدرس دون غيره . وهذه الطريقة تفيد المدرس المبتدئ . فلا بد للمدرس من أن يكون له مذكرة تكون خليطاً من المذكرات الجامعية والمصادر . أما المذكرة المختصرة فيجب أن تكون فى غير اقتضاب أو إطناب ، ولو أنه فى التمرين يحسن أن تكون المذكرة أطول قليلاً منها فى التدريس العادى ، وأن تكون مبوبة تبويباً حسناً مع مراعاة زمن كل نقطة ، وتمشيها مع طبيعة التلاميذ لا مع طبيعة المدرس .

ربط الدروس بالحياة الخارجية :

إن المظهر البارز للمدرسة التقليدية هو الاهتمام بتلقين التلاميذ مجموعة من الحقائق الجافة يلزم التلميذ باستيعابها وحفظها والإجابة عنها فى الامتحانات ، وفى النهاية يخرج إلى الحياة العملية فيجد نفسه فى محيط يختلف تمام الاختلاف عن المحيط الذى نشأ فيه . وهكذا نجد التلميذ المتقدم دراسياً لا ينجح أحياناً فى

الحياة العملية والعكس صحيح أيضاً . وهذا يدل على أن التلميذ يخرج من المدرسة تنقصه معرفة الكثير عن حقائق الحياة الخارجية ، الأمر الذى تغنى التربية الحديثة بتلافيه ، وذلك بالعباية يجعل المدرسة صورة من المجتمع الخارجى . ويتوجه المواد المختلفة بحيث تهتم بتذليل الصعوبات أو المشكلات التى تواجه الفرد فى الحياة العلمية ولذلك نجد للرحلات الدراسية ، والأعمال التعاونية ، والجمعيات ، والفرق الرياضية ، وجمعيات التنظيم الداخلى للطلبة . نجد لكل هذه مكاناً بارزاً مهماً فى المدرسة الحديثة . والغرض من ذلك هو معالجة موضوعات الدراسة علاجاً واقعياً عملياً يرتبط بالحياة الخارجية ؛ وبذلك يتاح للتلميذ أن يفيد منها فائدة عملية ، وفى الوقت نفسه تصبح شائقة تبعث على اهتمام الطفل . والخلاصة : أنه لا بد من أن تكون مواد الدراسة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالحياة الخارجية . فلا تقتطع المادة اقتطاعاً من ملابساتها الحيوية والاجتماعية ، وإلا جعلناها جافة لا معنى لها فى نظر الطفل . فإن المعلومات المختلفة التى نعطيها للطفل لم تشتت إلا من الحياة ، والمواد المختلفة ما هى إلا صفحات للتفكير الإنشائى فى الحياة العملية . ففى هذا الميدان مثلاً توجد أمثلة كثيرة جداً يمكن استغلالها داخل المدرسة بشكل حيوى . فمثلاً يمكن الربط بين التطبيقات أو المسائل الحسابية ، وبين ما يدور خارج المدرسة فعلاً كالبيع والشراء ، وذلك فى تعليم الجمع والطرح والضرب الخ أو نستغل وقوع حادثه سيارة فى معرفة سرعة السيارة ، ونستغل ذلك فى تعلم القسمة .

ومن هنا يتضح لنا أن طرائق التربية الحديثة قد وصلت إلى أساليب فى التعليم تقوم على أساس ربط الدروس بالحياة . ومن أبرزها « طريقة المشروع » . وهى طريقة عملية واقعية ، أساسها الاهتمام بربط الدروس بالحياة الخارجية ؛ وذلك بإثارة مشكلات من واقع الحياة ، تثير فى التلاميذ الرغبة فى حلها أو تنفيذها ، وذلك فى سياق مشروعات مثل : مشروع إنشاء مقصف للمدرسة — مشروع تربية الدواجن أو دودة القز وفى أثناء تنفيذ مثل هذه المشاريع نتيح للتلاميذ أن يتصلوا اتصالاً مباشراً بالحياة الخارجية مبتدئين فى ذلك بمختلف الهئات الخارجية من محلات للبيع ، أو مصانع ، أو هيئات رسمية . . .

أهمية المشكلات في الدروس

إذا كان الفرد لا يعمل فكره إلا إذا وجد ما يدعو إلى التفكير كان أول ما تعنى به التربية الحديثة إيجاد ما يتمشى مع جهد التلميذ ، وسنه ، واستعداده ، وخبراته وميوله — من مسائل فعلية ومشكلات تفكيرية ، وترويضه من أول الأمر على حل المشكلات المدرسية حتى يتدرج منها إلى مقابلة المشكلات العامة والمسائل الاجتماعية والاقتصادية ، حيث يتعاون الأفراد والجماعات على حلها . من ذلك تبين مدى فائدة رأى الأستاذ « ولتن » حين يقول : « لا بد لكل درس من مشكلتين ، أو ثلاث تؤدي إلى صميم الدرس ، وتنتهى إلى غاية » . . . إذ أنه ما من شك في أن التعليم يكون أثبت في الذهن إذا جاء عن طريق محاولة الفرد أن يكشف بنفسه المعضلة التي تعترضه ويحلها . ويجب علينا أن نهتم دائماً بأن نختار من المشكلات ما يثير شوق الطفل ويدفعه إلى التفكير .

ففي رياض الأطفال مثلاً توجد بعض المشكلات كتكملة الجمل بكلمات مناسبة ، أو ملء الفراغات الخشبية بقطع منتظمة مساوية لها ، وكاختيار الألوان المناسبة لمنظر خاص ، أو ترتيب الحرز ، أو نحوه في نظام خاص .

وفي المدرسة الابتدائية كثير من المشكلات أيضاً : ففي درس الجغرافيا يطالب التلميذ بالقيام برحلات لأماكن بعيدة ، كما يطالب بذكر البلاد التي يمر بها براً وبحراً .

وفي هذه الحال يلجأ التلميذ إلى استعمال الخرائط بنفسه لمعرفة تلك البلاد . وقراءة الخرائط وألوانها تستلزم بالتالى معرفة الرموز المختلفة المستعملة في الخرائط .. إلخ . وفي درس مشاهد الطبيعة نجد من المشكلات طفو بعض الأجسام ورسوب البعض الآخر ، وهذه مشكلة يمكن أن يوجه التلميذ إلى حلها بالتجربة . كذلك من المشكلات : معرفة السبب في عدم الاحتراق إذا كان الهواء فاسداً ، واتجاه النباتات في نموها وجهاً مختلفة ، أو وصول المياه في الأنابيب إلى الطبقات المرتفعة في المنازل ، وغير ذلك .

والمشكلة هي — كما يقول ديوى — « حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثاً أو عملاً يجرى لاستكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى الحل » وفي حل

المشكلة نراعى وجود خطوات تساعد التلميذ عليه وهذه الخطوات قد فصلها جون ديوى فى كتابه « كيف تفكر » ويمكن تلخيصها فى :

١ - الشعور بالمشكلة

٢ - تحديد المشكلة

٣ - افتراض الحلول المحتملة

٤ - اختبار صحة هذه الفروض عن طريق التعليل الاستقرائى

٥ - القطع بصحة الحل الراجع بواسطة الملاحظة والتجريب من جديد ، وتطبيق الحل الجديد بالقياس ، بقبوله أو رفضه ، والاعتقاد بصحته أو خطئه .

والشعور بوجود المشكلة يتطلب من المدرس أن يكون درسه جديداً يتناول موضوعاً جديداً شائقاً ، ونقطاً جديدة واضحة . أما تحديد المشكلة فيطلب منا تحليل الموقف وجمع المعلومات اللازمة وترتيبها ، وتنظيم كتلة المعلومات القديمة ، وتهيئة العناصر الإدراكية . فالمهم فى عملية التدريس أن يكون عند الطالب إلمام بكل العناصر اللازمة لبحث هذا الموضوع وسلسلة الموضوعات المرتبطة به ، وأن يحضرها ويجمعها بنفسه كلما أمكن . وهذا هو أساس كل الطرق الحديثة : فطريقة المشروع ، وطريقة دالتن ، وطريقة منتسورى ، وطريقة ذكرولى ، وطريقة وينتكا ، وكافة الطرق الحديثة متفقة فى أساسها وإن كانت مختلفة فى وجهاتها ، فهى ترمى إلى جعل التلميذ عنصراً فعالاً فى بيئته . فنجدير بنا أن نعود الطفل من البداية الاعتماد على نفسه فى التحصيل والفهم والنقد والابتكار . ومرحلة افتراض الحلول المحتملة تتطلب من المدرس إعداد الأسئلة الممكنة للدرس . وأن يقدر جميع الأجوبة الممكنة على السؤال . أى : أن يفكر المدرس فى جميع الإجابات المحتملة حتى لا يضطر إلى إهمال إجابات ربما تؤدى إلى حلول صحيحة للموقف . أما عن الخطوتين الأخيرتين ، وهما : اختبار الحل ، والتحقق فهما يتطلبان منا أن نفهم أن الفكرة الصحيحة لا تكون صحيحة إلا إذا أثبت التطبيق صحتها . فلا بد للفكرة ، كما ثبت ، أن تقلب على جميع أوجهها ، وتطبق تطبيقات مختلفة ، وتجرب بنتيجتها الأخيرة على أشكال مختلفة ، وفى أوضاع متغيرة .

ويستطيع المدرس أن يجعل دروسه وسيلة لتنظيم التفكير إذا أوقف التلميذ في كل درس على الغرض الذي يرمى إليه هذا الدرس ؛ إذ أن العقل في التفكير يتتبع الغرض الذي يريد أن ينتهي إليه ، وهذا ميسور إذا وضع الدرس للتلميذ في شكل مشكلة ، أو عدة مشكلات يراعى تدرجها من السهولة التامة إلى التعقيد . وليعلم المعلم أن فشل التلميذ الغبي في المدرسة لا يرجع إلى غيائه ، ونقص عقله ، بقدر ما يرجع إلى عدم تشجيعه على التفكير الصحيح . وليعلم أيضاً أن الغرض من التدريس أن يصل التلاميذ إلى حقائق وأفكار صالحة ، وأن ننمي مواهبهم مع بذل أقل مقدار من الزمن والجهد . وما يساعد على تحقيق ذلك أمور ثلاثة نجملها فيما يأتي :

١ - الغرض الواضح . فينتهي أن يعلم المدرس بالدقة ما الذي يسعى للوصول إليه في الدرس ليسترشده به في خطته .

٢ - الإلقاء الواضح . وهذا يتطلب تخير الطريقة التي تناسب مقدرة التلاميذ وأعمارهم وطبيعة مادة الدرس .

٣ - اشتراك التلاميذ وبذل جهدهم في الدرس . ولذلك يجب أن يعمل المدرس على إيقاظ عقول التلاميذ ، وتنشيط مواهبهم ، وحملهم على شغل عقولهم في الدرس .

المراجع

1. A.G. Hughes & E.H. Hughes : Learning and Teaching.
2. J. Adams : Exposition and Illustrations.
3. H. Ward and F. Roscoe. : The Approach to teaching.
4. B. Dumville : Teaching : Its Nature and Varieties.
5. Green & Birchenough : A Primer of Class Teaching.
6. Strayer : A Brief Course in The Teaching Process.
- ٧ - أمين مرسى قنديل : أصول التربية وفن التدريس الجزء الأول .

الفصل الثالث

الطرق الرئيسية للتدريس

هناك طريقتان رئيسيتان للتحضير هما : — طريقة هربارت^(١) (الألماني) وطريقة ديوى (الأمريكي) .

طريقة هربارت

بنى هربارت طريقته على النظام الذى يسير عليه الفكر فى الوصول إلى المعلومات . وكان هربارت يعتقد : أن البيئة تلعب دوراً كبيراً فى تكوين العقل ، وقد أنكر الغرائز والميول الفطرية ، واعتقد أن العقل فراغ تصل إليه الأفكار من الخارج . وهذه الأفكار فى نظره هى أبسط عناصر الشعور أو شبهه ، وهى جزئيات يتكون منها العقل — والمثل الأعلى الذى تهدف إليه التربية عنده هو تكوين الأخلاق .

خطوات الدرس^(٢) : وضع هربارت للدرس خطوات خمساً هى :

- ١ — المقدمة أو التحضير
- ٢ — العرض
- ٣ — الربط
- ٤ — الاستنباط أو التعميم
- ٥ — التطبيق

(١) المقدمة أو التحضير :

ومعناها الهيئة لشيء جديد — وتكون المقدمة بطرق كثيرة ، والمدرس مطلق الحرية فى اختيار أنسبها : فقد تكون بتذكير التلاميذ بالدرس السابق ،

(١) هربارت فيلسوف ألماني عاش فى القرن التاسع عشر . ويعد أول من كتب فى التربية على أسس علمية ، قوامها علم النفس فى عهده ، والأسس الخلقية .
(٢) يجب ألا يتقيد المدرس بهذه الخطوات وله أن يعدلها تبعاً للظروف التى تحيط به ، إذ لا يمكن إتباع هذه الخطوات بالنظام المذكور إلا فى الدروس التى يزداد الوصول فيها إلى حقيقة أو مبادئ عامة .

والمقصود بهذه الخطوات أولاً وقبل كل شيء تسجيل مهمة إلقاء الدروس وضمان النسبة بين أجزائه المختلفة

أو باستثارة معلوماتهم العامة المرتبطة بموضوع الدرس الجديد ، وذلك عن طريق إلقاء بضعة أسئلة قبل البدء في الدرس .

فالغرض من هذه المرحلة من الدرس إذن هو إعداد عقول الأطفال للمعلومات الجديدة وذلك عن طريق مناقشتهم في المعلومات القديمة التي لها علاقة بموضوع الدرس وجعلها وسيلة لفهم الدرس الجديد . وفائدة المقدمة حصر أذهان التلاميذ في الموضوع الجديد ، وربط المعلومات الجديدة بالقديمة . إذ أننا حين نفعل ذلك لا يصبح الجديد غريباً كل الغرابة ، ولهذا يشترك الأطفال إلى معرفته ، ولا يعترضهم السأم والملل . . . وكل منا يريد أن يستطلع الشيء إذا كان وسطاً بين طرفين — كذلك الطفل ، والطرفان هما :

١ — الشيء الذي لا يجب أن يكون غريباً كل الغرابة .

٢ — الشيء الذي لا يجب أن يكون مألوفاً كل الألفة .

وللمقدمة شروط منها :

أولاً : وضوحها ومناسبتها للسن ، والجزء المخصص لها من الزمن .

ثانياً : يجب أن تكون حلقة لتنظيم معلومات التلاميذ تنظيمياً خاصاً بفيد الدرس الجديد .

ثالثاً : يجب ألا تكون مطولة بحيث لا تتناسب مع الدرس ، بل يشترط أن تقتصر على ما يكفي لتوجيه عقل التلاميذ إلى الدرس الجديد ، وما يقرب الاهتمام والتشويق إلى نفوسهم .

يلتصق بهذه الخطوة ذكر موضوع الدرس الجديد — وقد يكون هذا مما يساعد على توجيه أذهان التلاميذ للغاية المقصودة من الدرس ، كما يكون باعثاً على تشويقهم للسير في الموضوع الجديد .

في المقدمة يمكن استخدام الطريقة الحوارية . وقد تتمكن من عرض باكورة وسائل الإيضاح : كصورة الشيء — أو نموذج له — أو خريطة . فهي تساعد على السير في موضوع الدرس . . . هذا ومقدمات بعض الدروس يمكن استنباطها من معلومات التلاميذ ، والبعض الآخر يمكن استنباطه من المعلومات العامة للطفل في مستوى هذا السن ، كما يوجد جزء ثالث لا يحتاج إلى مقدمات .

العرض :

هو نفس موضوع الدرس - ولذا فإنه يشمل الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس . والغرض من هذه الخطوة : إلقاء الحقائق الجديدة ، أو القيام بتجارب توصل إليها حتى يصل التلاميذ إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح .

وتختلف طريقة العرض باختلاف الدروس والمادة ومدارك التلاميذ : ففي الدروس التي يقصد منها كسب المهارة والتدريب (كدروس الأشغال ، والرسم ، والتربية البدنية)^(١) يمكن إغفال هذه الخطوة وخاصة إذا كان الدرس كله في تطبيق نظرية أو قاعدة خاصة أعطيت مقدمتها في درس سابق . وفي بعض دروس التاريخ يمكننا أن نعتمد في العرض على الطريقة الاستنباطية ، وكذلك في دروس الجغرافيا يمكن استخدام هذه الطريقة إلى حد بعيد ... ونحن ننصح المدرس في هذه المرحلة بالأمور الآتية :

- ١ - أن يختار من المادة الجزء المناسب للمستوى العقلي ، وللزمن .
- ٢ - أن يقسم هذه المادة إلى مراحل - ويجب أن تكون هناك وقفات في العرض - وفي نهاية كل منها يستحسن أن تكون هناك فترة استرجاع .
- ٣ - يجب أن تكون أمثلة العرض متنوعة سواء في درس التاريخ ، أو الجغرافيا .
- ٤ - يكتفى المدرس باختيار النقاط المهمة بالنسبة للتلميذ - ولا يكدر معلومات الكتب - كما يجب أن يكون انتقاله من نقطة إلى أخرى تدريجياً ، وذلك بعد تأكده من أن المعلومات السابقة قد هضمت ؛ فلا يكتفى المدرس بذكر الحقائق ، بل يتأكد من حفظ التلاميذ واستدكارهم لها .
- ٥ - يحسن بالمدرس أن يوضح للتلاميذ علاقة النقاط بعضها ببعض ، وبذلك يصبح الدرس وحدة متماسكة .
- ٦ - تجب العناية بإشراك التلاميذ في الدرس عند كل فرصة ممكنة

(١) ما ينطبق على الأشغال والرسم ينطبق على الكيمياء . حيث يمكن اعتبار الجزء العمل خطوة من خطوات الدرس الذي يتسع لأربع حصص أو أكثر .

سواء عن طريق الأسئلة^(١) أو الإعادة : جزئية كانت أم عامة ، أو بالملخص السبوري^(٢) فكل ذلك يشجع الأطفال على بذل الجهد كي يصلوا إلى الحقائق دون أن يتسرب إليهم الملل .

٧ من الواجب التفريق بين التلميذ الذكي والغبي ، وكذلك القوى والضعيف ، وكذلك توزيع الأسئلة بينهم جميعاً بالعدل مع محاولة النهوض بالضعفاء .

الربط :

في هذه المرحلة يجب أن نربط المعلومات الجديدة ، ونوازن بينها وبين ما يشبهها مما سبق أن ألم به الطفل أو التلميذ . . . والغرض من هذه الخطوة هو البحث عن الصلة بين الجزئيات وموازنة بعضها ببعض . وهذا ليس مقصوداً على الحقائق الجديدة ، بل على القديم والجديد في وقت واحد كموازنة بين محمد علي ، ونابليون .

وقد تستخدم الطريقة الاستنباطية في هذه المرحلة .
وأخيراً فليس من الضروري أن يكون الربط خطوة قائمة بذاتها ، فن الجائز عمل ربط في المقدمة أو العرض .

الاستنباط أو التعميم :

في هذه الخطوة نصل إلى القوانين العامة - إلى القضايا الكلية - إلى التعاريف والقواعد المتبلورة - وإذا أنت سرت في الخطوات السابقة بطريق طبيعي ، فلا بد أن تصل إلى هذه الخطوة بسهولة ، فهي لا تكلفك عناء .
يشترط في الاستنباط أن يقوم به الأطفال أنفسهم ، ولا يشرع فيه المدرس إلا إذا فهم التلاميذ الجزئيات فهماً تاماً .

(١) أسئلة العرض : تكون منصبة على نقاط صغيرة ، بينما تكون أسئلة الإعادة العامة - واسعة تغطي فقطاً كثيرة من الدرس - ويستحسن في الإعادة الاستعانة بالأقوياء دون الضعفاء الذين قد ينقصون ما قيل أثناء العرض .

(٢) الملخص السبوري يعطى التلاميذ صورة بصرية Visual Image تساعد على إبقاء الحقائق مدة من الزمن في ذاكرتهم ، بينما الكلام لا يعطيهم سوى صورة سمعية Auditory Image .

التطبيق :

فى هذه المرحلة يستخدم المدرس ما وصل إليه من القواعد والقوانين ويسير سيراً تنازلياً - والغرض منها تأكد المدرس إلى أى حد فهم الأطفال الدرس من جهة ، وتثبيت المعلومات فى أذهانهم من جهة أخرى ، والتطبيق على نوعين :
(١) الأسئلة العادية المعروفة والتي تشبه الامتحانات التقليدية وتكون بمثابة استرجاع للنقط المختلفة فى هذه المادة .

(ب) نوع يستحسن أن يأخذ شكل الأسئلة الحديثة New Type Tests
أما أشكال هذه الأسئلة فعديدة : منها أسئلة التكملة ، وأسئلة التصحيح إلخ...
تلك هى خطوات هربرت . ويمكن للمدرس أن يستخدمها فيما يستطيع من الدروس . . . وقد يغالى أنصار هذه الطريقة فيحاولون تطبيقها على كل أنواع الدروس - ولكن هناك (كما سبق أن أشرنا) أنواع من الدروس لا يحدى فيها استخدام هذه الطريقة - وعلى العموم لا يشترط أن تكون فى كل درس هذه الخطوات الخمس ، بل يكتفى بالمقدمة ، والعرض ، والتطبيق ، ونحن ننصح للمدرس بأن يسير فى دروسه متبعاً الخطوات التى يتبعها العقل فى حل مشاكله ، ولذلك لا بد أن تكون الدروس دروساً تفكيرية فيها يواجه المدرس تلاميذه بمشاكل تبعث فيهم الرغبة إلى الحل .

خطوات الدروس التفكيرية

رأى ديوى فى التفكير :

سبق أن ذكرنا أن المشكلة فى رأى ديوى^(١) هى حالة شك وارتباك يعقبها تردد hesitation and perplexity - وتتطلب بحثاً خاصاً يجرى لاستكشاف الحقائق التى توصل إلى الحل . . . والشخص الذى تعترضه مشكلة ويضطر إلى التفكير فيها كعابى السبيل فى مفترق الطرق يجد نفسه يقف هنيهة متردداً : أيسر يمناً أم يسرة ؟ أيتجه إلى الأمام أم يرجع إلى الخلف ؟ هذه حالة حيرة دعت الغريب إلى التفكير ، ولولا هذه الحالة لما بعث عقله إلى التفكير .

وعلى ذلك لابد أن تكون هناك مراحل للتفكير ، أو خطوات يتبعها العقل عند حله مشكله ، نذكرها فيما يأتي :

١ - وجود مشكلة - أو موقف معقد إذ لا يمكن أن يفكر الإنسان إلا في شيء ، فلابد أن يكون هناك موضوع للتفكير - ويصح أن نسميه : مرحلة شك ، أو تردد ، أو شعور بالحاجة إلى التفكير . والمشكلة لا تسمى بهذا الاسم إلا إذا تطلبت منا بحثاً خاصاً وإلا خرجت عن كونها مشكلة ، وأصبحت أمراً عادياً . . .

ورغبتنا في حل المشكلة كما يقول ديوى هي الباعث لعملية التأمل الهادئة . وضرب لنا ديوى مثلاً لذلك : طالب يفكر هل يستمر في التدخين أو يضرب عنه ؟ وهذه المشكلة في نظر ديوى يصح أن تكون مسألة قديمة لم تعن بحلها أو لم يمكنك حلها في ذلك الوقت - أو موقفاً جديداً لا عهد لك به من قبل : بسيطاً كان هذا الموقف أم معقداً .

ب - تحديد هذه المشكلة : يقصد ديوى بهذه المرحلة تنظيم الحالات الفعلية ، وترتيبها ، وحصرها في طريق خاص أى : حسب الأهمية - الأهم فالمهم - وترك العناصر غير المهمة .

هذا ، وقد تكون المشكلة متعددة الجوانب ، فإذا نظرنا إليها تارة من جانب وتارة من جانب آخر - فقد يؤدي ذلك إلى اللبس والتشعب والغموض . فلا بد إذن من :

١ - تحديد المشكلة وحدها ، وإيضاح هذه المشكلة حتى يستقر في الذهن عرض واحد .

٢ - في المثل السابق (التدخين) نستطيع أن نفكر في الموضوع من نواح عدة : من الناحية الاقتصادية ، والصحية ، والخلقية ، والنفسية . . . إلخ فخطوة تحديد المشكلة تتضمن اختيار العناصر المهمة في الموضوع ، وتنظيم الملائم منها حتى يصبح ذا قيمة .

ولتحديد المشكلة السابقة نتساءل :

هل التدخين يساعد ، أو يعطل التكوين الكامل للجسم ، أو العقل عند

الطالب ؟ . هلى التدخين يؤدى إلى النجاح فى الحاضر ، أو المستقبل ؟
ويقول ديوى : إنه فى أثناء هذه العملية نجد أن هناك نزعة عند العقل
تدفعه إلى استخدام قانون الاقتصاد العقلى line of least resistance أى : أن
العقل يرمى إلى اتباع أقصر الطرق ، وأقربها ، وأقلها مقاومة حتى يصل إلى الحل .
ج - افترض الحلول المختلفة : بعد تحديد المشكلة بهذا الشكل يسرع
العقل فى استعراض الحلول المختلفة على أن هذه الحلول الموجودة فعلاً . فى المشكلة
غير كافية ؛ لأنها لو كانت كافية لما وجدت مشكلة . على أن من العناصر
الموجودة فعلاً - ما يوحى إلينا بعناصر أخرى فافتراض الفروض هو الخطوة
الفعالة فى التفكير - والفرض نفسه ما هو إلا فكرة توهمنا أنها توصلنا إلى الحل ...
فبعد أن يبحث الإنسان فى الحقائق والمشاهدات : فيلاحظ الطالب المدخن أن
فريقاً من أقرانه يدخن ، وفريقاً آخر لا يدخن ، ومن بين الفريقين أحد الطلاب
أكثرهم صحة وقوة ، وبعضهم أذكى عقلاً وأسبق درجة فى العلم ولتفسير
هذه الظواهر المختلفة من جهة المشكلة التى نحن بصدد حلها يعرض الطالب
الفرض الآتى :

« إن التدخين معطل للنمو الجسمانى ، مؤخر للصحة ، ومعطل للعقل »
فالفرض إذن نوع من التصرف يراه المفكر صالحاً لحل مشكلة - أو هو فكرة
يعتقد الإنسان أنها موصلة لحل هذه المشكلة .

د - تحقيق الفروض : فى كثير من الأحيان نجد أن هناك مسألة من
المسائل لها عدة وجوه للحل - فهى تقبل أكثر من فرض ، أو احتمال واحد .
فيجب أن نجرب هذه الفروض المختلفة فرضاً فرضاً حتى يصل الإنسان إلى حل ،
ولكن يجب أن نتمسك بوجهة نظرنا ؛ لأن أساس صحة التفكير هو الشك ،
والتريث فى الحكم حتى تظهر عناصر جديدة - إما أن تؤيد ، أو تلحظ
هذا الفرض .

فثلاً : إذا وصلنا إلى الفرض بأن التدخين معطل للنمو الجسمانى ومؤخر
للصحة ، ومعطل للنجاح ، نبحث هل هذا صحيح أولاً ؟ ونبحث أيضاً فى صلة
هذا الفرض بالتواحي المختلفة من الموقف .

فنتقول : إنه إذا كان حقاً أن التدخين معطل للنمو والصحة والنجاح فإنه

يجب أن يكون المدخنون أبطأ في النمو وأضعف في القوة البدنية ، وأقل احتمالاً من غيرهم — لذلك فهم لا يستطيعون مباراة غيرهم في الرياضة البدنية ، وفي تحصيل الدروس .

فإذا كانت نظريتنا صحيحة وجب أن تترتب عليها هذه النتائج وهو ما سنراه في المرحلة الأخيرة .

(هـ) التطبيق : أو تحقيق الحلول التي انتهى إليها العقل — فبعد ذلك يرغب الشخص في التأكد من صحة هذا الحل وذلك بأن يختبره بالتجربة ، فإن أيدته التجربة قبلناه — وإذا وجدنا الوقائع تخالفه رفضناه — وهنا نبحت فنجد أن التدخين ممنوع بين أوساط الرياضيين ؛ لأنه اتضح بالاختبار أنه يضعف القوة البدنية . ومن ناحية أخرى نجد أن المدخنين من الطلبة أضعف في مستواهم العلمي من غيرهم ، كما دلت الإحصاءات التجريبية التي عملت في أمريكا — وعلى ذلك يقبل العقل هذا الفرض ، ويعتقد صحته .

نقد خطوات هربارت :

سنحاول أن ننقد هربارت على أساسين :

١ - سيكولوجي . ٢ - تربوي . ثم نتحدث بعد ذلك عن فضل هربارت على التربية والتعليم .

النقد السيكولوجي :

بني هربارت طريقته على رأى خاطئ في علم النفس ، وكيفية تفكير الإنسان : فلقد كان الشغل الشاغل للفلاسفة في قديم الزمان ينحصر في معرفة الطريقة التي يصنع بها العقل الأفكار ، ولقد تخلص الكثير منهم في حل هذه المشكلة بفرض وجود العقل الذي وصفوه بالمنح — فالعقل في نظرهم شيء مادي موجود . . . ولكن هربارت جاء بحدث جديد في الفلسفة ؛ إذ نادى : بأن العقل خال من كل شيء ، وأن الأفكار يمكنها أن تدخل هذا العقل وتخرج منه كلما أرادت ؛ لأن العقل (في نظره) ليست له قوة على أن ينشئ ، أو يصنع أو يبتدع الأفكار . وأهم خطأ في هذا الرأى ما يأتي :

١ - أن هذه النظرية تنكر على الروح ، أو العقل كل قوة من قوى الإرادة والتفكير الداخلى والميول المتأصلة - فإن هربارت ينكر الوراثة والاستعدادات والميول .

٢ - أن الأفكار تدخل وتخرج من العقل بلا حساب . وهذا أمر غير معقول فلقد أثبت علم النفس الحديث أن الأفكار التى يفكر فيها العقل لا تذهب بدون أن تترك أثراً .

٣ - إن علم النفس الحديث أثبت أن العقل وحده وهو فى إدراكه يدرك الشيء ككل ، ثم بعد ذلك يحاول التجزئة .
النقد التربوى :

١ - إن نظرية هربارت تنظر إلى المواد الدراسية نظرة من لا يفرق بينها : تنظر إليها على أنها مواد لفنية فحسب ، والواقع أن هناك مواد لكسب المهارة ، ومواد عملية لا يمكن أن تتبع فيها خطوات هربارت - فى كثير من الدروس لا نحتاج إلى القواعد الخمس .

ب - إن هذه الطريقة تجعلك تنظر إلى المدرس نظرتك إلى الآلة فهى ترسم له خطة واحدة ، ولا تدع له الحرية فى التفكير . . . فالمدرس على رأى هربارت يهتم بالمذكرة ويحاسبك عليها . . .

ج - نظرية هربارت يبدو فيها شيء من التناقض : فقد ادعت هذه النظرية أن كل الأطفال متساوون ؛ لأن العقل فى البداية يتكون من العالم الخارجى . والطفل عند الهربارتين يأتى إلى المدرسة وعقله صحيفة بيضاء - على أنه مما لا شك فيه أنه لا يوجد طفل وطفل متشابهين فى جميع الأحوال ؛ ومن ثم فن الخطأ أن نأخذ الأطفال على غرار واحد .

د - موقف التلميذ فى نظرية هربارت موقف سلبي - هو موقف الشخص القابل للمعلومات .

هـ - ليست عملية التربية من البساطة بحيث يتبع المربي طريقاً سهلاً ومتسماً وعادياً للوصول إلى غرضه . . . بل إن التربية عملية بطيئة لا تأتى بسرعة كما توهم هربارت وأتباعه . . . هى عملية تبدأ من المهد إلى اللحد ، وهذا سبب تعقدها ، والتدريس ما هو إلا مظهر واحد من مظاهر التربية .

و — طريقة هربارت تهتم بشكل التدريس وتهمل طبيعة المواد ، وتغالى في التفرقة بين الشكل والمادة .

فضل هربارت على التربية :

١ — هربارت هو صاحب مبدأ تداعى المعانى (الأفكار المتشابهة والمتضادة والاقتران الزمانى والمكانى) — وما زال هذا المبدأ معمولاً به حتى في علم النفس الحديث ، إذ يستخدم في التحليل النفساني في كشف الجرائم .
٢ — نحن لا نزال مدينين لهربارت بربط أجزاء المادة بعضها ببعض في التدريس .

٣ — لا تزال مقدمات الدروس موجودة ومعمولاً بها حتى الوقت الحاضر .
٤ — من فضل هربارت إخلاص المدرس الهربارتى لمهنته فكان مثلاً أعلى لمن تبعه من المدرسين — ولو أن البعض يعتقد أن هذا الإخلاص هو إخلاص الجاهل الذى لا يعرف كيف يكون الإخلاص .
٥ — وجه هربارت النظر إلى ضرورة الاهتمام بميول الأطفال ، واستخدام فلسفة التشويق في التربية . . . وهو وأتباعه من أتباع نظرية التشويق .

والمشوقات في نظر هربارت على نوعين :

١ — نوع يرجع إلى التجارب . وهذه التجارب إما أن يكون أساسها الحواس ، أو تجارب عقلية ترجع إلى البحث عن الأسباب والنتائج ، أو تجارب خيالية ترجع إلى السرور والتأمل والتفكير .
ب — النوع الثانى يرجع إلى الارتباط في الحياة بين المرء وغيره . وهذا الارتباط يأخذ شكلاً وجدانياً يرجع إلى روابط الألفة بين الأفراد — وشكلاً اجتماعياً أساسه المجتمعات أو شكلاً دينياً يرجع إلى علاقة الإنسان بالخالق .
٦ — عمل هربارت على دراسة التربية دراسة منظمة . ولعبت أفكاره دوراً مهماً في إيجاد روح النظام والتنظيم في العمل المدرسى .

مقارنة بين ديوى وهربارت

ديوى	هربارت
١ - موقف الطفل الإيماني .	١ - موقف الطفل السلبي
٢ - أساس التفكير مشكلة تتحدى العقل (قوة ديناميكية) .	٢ - الأفكار لها القوة الدافعة .
٣ - طريقة التفكير لها نصيب عظيم في التدريس .	٣ - المادة مهمة في نظر المدرسة الهربارتية فهي أساس التربية .
٤ - المرونة عنده تساعد المدرس على أن يكون ذا طابع وشخصية .	٤ - التعقيد من حيث الطريقة مقيد بالخطوات .
٥ - الاهتمام بالناحية العملية أكثر من النظرية .	٥ - الاهتمام بالناحية النظرية فقط
٦ - مدرس ومرب .	٦ - مدرس فقط .
٧ - يؤكد تأكيداً واضحاً قيمة الفرض الاجتماعي فيجعله أساساً .	٧ - الفرض الأخلاقي أساس نظريته أما الفرض الاجتماعي فيأتي عرضاً
٨ - مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال .	٨ - يؤدي بنا إلى طبع الأطفال على غرار واحد فهربارت ينكر الوراثة
٩ - تنتج طريقة ديوى شخصاً يمكنه مواجهة صعوبات الحياة .	٩ - تنتج طريقة هربارت دائرة معارف متنقلة .
١٠ - روح المدرسة عملية ، ومشكلات النظام أقل أهمية .	١٠ - روح مدرسة هربارت شكلية تهتم بالنظام اهتماماً عظيماً .

المراجع

1. Herbert Ward and Frank Roseol : Approach to teaching.
2. Adamson : The Practice of Instruction.
3. Barnett : Common Sense in Education and Teaching.
4. J. Adams : The New Teaching.
5. J. Dewey : How we Think.

الفصل الرابع

الترتيب السيكلوجي والترتيب المنطقي لمادة الدرس

واضح أن تعلم المعارف لا فائدة منه لذاته ، وإنما الغاية منه تطبيق هذه المعارف والاستفادة منها في حياة الإنسان ، وجعلها حية باستخدامها في تجاربه . والاتجاه الحديث في التربية الآن عملي وثقافي معاً . فليس الفرد آلة تقدر ويعنى بها بقدر ما تنتج من عمل ، ومن أجل ما تنتج من عمل فقط ، وإنما له ناحية أخرى هامة من الضروري العناية بها في تربيته : ناحية المتعة الفكرية والثقافية .

ونحن في اختبارنا مواد الدراسة نعني حتماً بكل الجانبيين : الجانب المهني في حياة المتعلم ، والجانب الثقافي الذي هو مصدر متعته وسروره في عمله وفراغه .

فإذا تم اختيار المواد التي يتضمنها المنهج كالقراءة والحساب ومبادئ الطبيعة وغيرها من المواد الضرورية في المدرسة الابتدائية مثلاً ، وإذا تم اختيار موضوعات كل مادة ، وهذا ما لا دخل للمدرس به^(١) عادة ، جاز لنا أن نتساءل : ما هو الأساس الذي ترتب عليه موضوعات المادة الواحدة ؟

هناك أساسان لترتيب الموضوعات : الأساس الأول هو العلمي المنطقي Scientific Logical الذي تقتضيه وحدة المادة ، والدراسة المهنية ، وأسلوب البحث العلمي ، والثاني هو الأساس السيكلوجي الذي يراعى ميول التلاميذ واهتمامهم ، وعدم قسره على تحصيل المعارف دون رغبة فيها من أنفسهم ، أو شعور منهم بالحاجة إليها .

(١) العادة أن موضوعات كل مادة في المنهج تضعها هيئة غير هيئة أعضاء التدريس بالمدرسة ، وعلى هذا فالمنهج يأتي للمدرس موضوعاً وهو الذي يقوم بتدريسه . على أننا لا نرى ما يدعو إلى ذلك ونعجب لماذا لا تضع هيئة التدريس بكل مدرسة منهج الدراسة الذي يناسبها ؟ وعلى أية حال فما يقال عن ترتيب المادة المنطقي والسيكلوجي موجه إلى واضع المنهج والمدرس على السواء .

ورجال التربية يرون أن حاجة المتعلم إلى الترتيب المنطقي في مرحلة الإعداد المهني أشد من حاجته إلى الترتيب السيكولوجي ، إذ المفروض أنه يميل إلى المادة التي يعد نفسه لمزاوتها ، وله استعداد لها ، وحريص على تعلمها برغبة تلقائية ، ويشعر بقيمتها في حياته الحاضرة والمستقبلية ، فالحافز السيكولوجي إذاً متوافر لديه . كذلك المفروض أن عليه أن يحيط علماً بقدر من المعلومات الضرورية لمهنته ، ولو لإحاطة عامة على الأقل ، ويعرف بصورة منطقية علمية منظمة — تطور موضوعات المادة ، ونمو بعضها من بعض ، والعلاقات العلمية بين أجزائها . أما في المرحلة التي تسبق الإعداد المهني فدراسة المواد إنما يقصد بها تثقيف المتعلم تثقيفاً عاماً ، وتبصيره بما في البيئة المحيطة به الطبيعية والاجتماعية — من قوانين وقواعد لما يجري فيها من تغير ظواهر ومعاملات ، حتى يفهمها ويكيف سلوكه وفقاً لها . وإذاً فالمتعلم في هذه المرحلة دائم التأمل ، والتساؤل ، والبحث ، يقف أمام ظواهر البيئة وقفة المتعطش إلى حل أسرارها . وهنا نجد الحاجة إلى الترتيب السيكولوجي .

ولكي نعطي فكرة واضحة عن الترتيب المنطقي في بعض المواد ، نستطيع أن نرجع إلى الكتب الدراسية القديمة — أو المناهج — ونستعرض ترتيب موضوعاتها . فمنهج النحو والصرف — مثلاً — كان يسير على الترتيب الآتي :

النحو . تعريفه . الكلمة ، المركب المفيد . تقسيم الكلمة : الفعل والاسم والحرف ، وتعريف كل منها . خصائص الفعل . خصائص الاسم . تقسيم الفعل إلى : ماض ومضارع ^(١) وأمر . . . إلخ

وكان منهج الطبيعة ^(٢) يسير كالاتي :

علم الطبيعة وتعريفه . المادة ، والقوة ، الطاقة . . . إلخ
ومنهج التاريخ يبدأ من قدماء المصريين ، ويسير سيراً زمنياً طردياً إلى الوقت الحاضر ، رابطاً الحوادث بعضها ببعض ، وجاعلاً من الحوادث السابقة

(١) راجع صفحتي ١ ، ٢ من كتاب قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية لحفي ناصف ومحمد دياب وآخرين .

تمهيداً لما يليها من تطورات وانقلابات^(١) .

وكان منهج الجغرافيا في السنة الثالثة بالمدارس الأولية منذ عشرين سنة كالآتي :

١ - الأرض . شكلها الكروي . الأدلة على كرويتها . تقسيم الأرض إلى مناطق . المناطق الحارة والمعتدلة والمتجمدة . خط الاستواء . مدار السرطان . مدار الجدي . القطبان .

٢ - وصف الاصطلاحات الجغرافية الآتية :

التل ، الجبل ، القمة ، الصحراء ، الواحة ، الوادي ، السهل . . . إلخ
وإذا تأملنا في منهج المواد السابقة من النحو والطبيعة والتاريخ والجغرافيا وجدناه خلواً من العنصر البشري ، وأنه عبارة عن حقائق تعرض بحيث يسمح السابق منها بأن يكون أساساً يستنبط منه التالي . نعم إن موضوعات التاريخ بشرية . ولكن لا نبالغ إذا قلنا إن عنايتها بأثر الحوادث والحروب في حياة البشر قليلة ، وأهم ما تعنى به تسجيل المواقع الحربية ، وأسماء الأماكن والأبطال والتواريخ . وبهذه الصورة من الترتيب والعرض لا تنشط في التلاميذ خيالا ، ولا تجعلهم يربطون الموضوعات التي يدرسونها بحياتهم وتجاربهم .
ومن هذا يتبين لنا المراد بعبارة الترتيب المنطقي أو الترتيب العلمي لموضوعات المادة . وكما يقول الأستاذ بوده :

Abstractly scientific forms mean a logical rather than psychological organisation of subject matter.

وليس معنى هذا : أن الترتيب المنطقي غير مرغوب فيه مطلقاً عند عرض المادة ، ولكن المراد هو : أن الترتيب المنطقي الذي لا يثير عند التلميذ إقبالا أو رغبة في التعلم - جاف ومنفر وقليل الجدوى .
والترتيب المنطقي يمكن تعريفه « بأنه الذي يهتم بوضع الحقائق بحيث يبنى بعضها عن بعض بصورة استنباطية » . فتدريس كروية الأرض لا بد أن يسبق وران الأرض حول نفسها . ودوران الأرض حول نفسها لا بد أن يسبق تتابع الليل والنهار . ودوران الأرض حول الشمس لا بد أن يسبق اختلاف الفصول .

(١) يقول ثورندايك ص ١٤٥ - ١٤٦ من كتابه : Education

وهكذا نجد أن من الموضوعات ما يتوقف إدراكه إدراكاً استنباطياً على غيره ، هذا الغير يجب أن يسبق إذا أريد أن ترتب موضوعات المادة ترتيباً منطقياً علمياً^(١) . وعلى هذا فترتيب الموضوعات بالطريقة المنطقية أساسه جعل بعض الموضوعات مقدمات في قضية لنتائج تستنبط منها ، حتى لا تؤخذ النتائج على أنها مدركة بالملاحظة والخبرة ، على حين أن دليل الوصول إليها هو المنطق . فالترتيب المنطقي إذاً ترتيب موضوعي .

وإذا ما تأملنا الترتيب السيكلوجي وجدناه خلواً من الموضوعية التي أشرنا إليها ، ووجدنا أساسه ميل المتعلم واهتمامه . مثال ذلك : أن ترتب موضوعات منهج الجغرافيا بحيث تبدأ من بيئة التلميذ المحلية ومشاهداته . والسبب في ذلك أن بيئة التلميذ تثير دائماً اهتمامه ، وهي موضع خبرته ، وتتصل اتصالاً مباشراً بحياته . فالبداية بتدريس البيئة المحلية كالقرية مثلاً في دروس الجغرافيا أساسه سيكلوجي لا منطقي .

والمدرس قد يفهم مادته جيداً بحسب ترتيبها العلمي المنطقي ، ويستطيع عرضها كما يفهمها ، ولكن أسلوب التربية الصحيح يتطلب منه تغيير هذا الترتيب حتى يلائم اهتمام الطفل . ومن أجل هذا لا يعتبر أمهر المدرسين أعلمهم بمادته ، ولكن أعلمهم بنفسية التلميذ ، وكيف يعرض عليه المادة بطريقة تستبقي شوقه ، وتجذب منه إقبالاً ورغبة في البحث والدرس والتحصيل .

وإذا كان الترتيب المنطقي العلمي للمادة له أساس واحد ، فإن ترتيب المادة السيكلوجي لا يتقيد بأساس واحد ، بل لابد أن يختلف باختلاف التلاميذ والبيئة . فنقطة البدء مثلاً في مبادئ الطبيعة عند تلاميذ البلاد الساحلية قد تختلف عنها عند تلاميذ مدارس الريف . وقد تختلف نقطة البدء من فصل دراسي إلى فصل ، بحسب ميول التلاميذ وذكائهم .

وقد سبق أن ذكرنا : أن المعرفة لا تعلم لذاتها ، أو لتكوين علماء نظريين ، ولكنها تعلم لما لها من القيمة العملية في حياة الطفل ، وهذه القيمة العملية هي

(١) هذا هو الترتيب المنطقي العلمي النظري : ومن الممكن عمل ترتيب منطقي عملي أو تطبيقي وهو الترتيب الذي يتخذ له أساساً عملياً مفيداً كترتيب مجموعات طوابع البريد مثلاً بحسب بلاد كل مجموعة ، أو حجوبها ، أو أثمانها ، أو تواريخ إصدارها إلخ .

التي تجعلنا غير مقيدين دائماً بالترتيب المنطقي ، وإنما يراعى في الترتيب حاجة المتعلم واهتمامه .

ولكن هل من الحكمة أن يستمر المعلم في ترتيب موضوعات المادة للتلميذ ترتيباً سيكولوجياً في جميع مراحل التعليم ؟ إنه لو استمر المعلم على ذلك لكان تحصيل العلم نتفاً عارضة هنا وهناك ، من غير تركيز أو ربط بين حقائق المادة الواحدة ، ولنشأت فراغات بين الموضوعات لا تملأ إلا بتكلف وتصنع . من أجل هذا نشأت ضرورة ترتيب الموضوعات ترتيباً منطقياً بعد عرضها مرتبة ترتيباً سيكولوجياً . فالترتيب المنطقي ينظم الوقائع ويضعها وفقاً لما بينها من صلات علمية استنباطية . وهذا النوع من الترتيب ضروري للباحث العالم ، كما هو ضروري أيضاً للرجل العادي . وفي هذا يقول ^(١) الأستاذ بوده Bode وإن إدراك هذه الأهمية لصيانة لتربية المتعلم من الإسراف في تضيق حدود المعرفة إذا كان يعد إعداداً مهنيًا ، وحفظه من خطر الإسهاب والسطحية في المعرفة إذا كان التعليم يتخذ نقطة بدئه من اهتمام التلميذ ونشاطه . نعم إن الترتيب المنطقي ضروري في تحصيل المعارف ، لأنه يساعدنا على تكوين حاسة دقيقة للبحث عن الأدلة والبراهين لما نحصله ، ويجعلنا أقدر على تناول الجديد من المشكلات وفهمها . والمعارف التي تحصل بهذه الطريقة قوة ليس بعدها قوة . وهي تحقق لنا كيف يمكن أن تكون التربية بحيث تضمن لنا أقصى ما يمكن من انتقال أثر المعارف إلى المواقف والحالات الجديدة .

ونحن هنا نقبس بعض موضوعات من منهج التدبير المنزلي رتب ترتيباً منطقياً أولاً ، ثم ترتيباً سيكولوجياً . وهي في مادة الخياطة :

عمل إعدادي :

١ - الخيط : دراسة ألوانه المختلفة ، أحجامه ، مادته .

٢ - التشليل : التمرين على أنواعه :

٣ - الغرزة : دراسة أنواعها :

٤ - آلة الخياطة : دراسة أجزائها المختلفة . استعمالها .

الواجب الأول (خياطة مربلة)

١ - القماش المناسب .

٢ - التصميم .

٣ - تفصيل « المربلة » .

٤ - خياطتها .

فهذه الموضوعات يمكن ترتيبها ترتيباً سيكولوجياً بالصورة الآتية :

التلميذة في حجرة التدبير المنزلي تحتاج إلى « مربلة » ، ويحسن أن تقوم

هي بعمل « مربلتها » فكيف يكون ذلك ؟

لإنها تحتاج إلى القماش . وهذا يحفزها إلى معرفة أنواع القماش المختلفة .

وهنا فرصة للدراسة بعض أنواعه . ومتى حصلت التلميذة على القماش تحتاج

إلى التصميم المناسب . وهذا يحفزها على فحص عدد من التصميمات ، ثم اختيار

واحد منها وتفصيل « المربلة » وفقاً له وفيه أيضاً مناسبة سيكولوجية تدفع التلميذة

إلى دراسة التصميمات برغبة واهتمام . ويأتى دور استعمال آلة الخياطة . ومن

الطبيعى أن التلميذة تعنى عناية أكثر وتتعلم ، بصورة أسرع ، كيفية استعمال

آلة الخياطة إذا كانت تحتاج إلى استعمالها في درس عملي . ومن الممكن أن

تتعلم التلميذات عن آلة الخياطة واستعمالها في درس واحد من هذا النوع -

ما يعادل ما يتعلمن في أسبوع بالترتيب المنطقي السابق . ولما كانت صيانة آلة

الخياطة ضرورية للاحتفاظ بها صالحة لأداء وظيفتها ، فإن تعلم هذه الصيانة

سيأتى عرضاً أثناء تعلم الاستعمال . « والمربلة » تحتاج إلى تجميل وهذا يدعو

إلى دراسة أذواق الجمال المختلفة واختيار المناسب .

وهكذا نجد عند دراسة هذا المنهج بالترتيب السيكولوجي أن كل نقطة

يمكن تناولها المناسبة من المناسبات ، ويمكن النوسع فيها بحيث تشمل عدداً من

الموضوعات . ونتيجة هذا النوع من الدراسة أن تتحمس التلميذات لها ،

ويشعرن بالسعادة أثناء الدرس .

وليس معنى هذا أن يهمل الترتيب المنطقي ، فالترتيب المنطقي كما قلنا لا غنى عنه . ولكن يجب أن يكون المرحلة النهائية في تدريس الموضوعات لا نقطة البدء في مثل هذه المادة يمكن الرجوع مرة أخرى إلى الموضوعات التي درست بمناسبة إعداد « المربلة » ، ومناقشتها ، ومراجعتها وترتيبها ، وتكميل الناقص منها بحيث تكون وحدة متصلة الأجزاء . وهذا ولا شك ضروري للإعداد المهني . فالترتيب السيكولوجي إذاً ضروري لأن نشاط المتعلم يجب أن يشجع بأقصى ما يمكن ، كما أن الترتيب المنطقي ضروري لدراسة المتعلم المادة دراسة علمية منظمة حتى يتمكن من تطبيق قواعدها وقوانينها في ظروف جديدة . والكتب عادة ترتب المادة ترتيباً منطقياً ، أما الترتيب السيكولوجي فهو من وظيفة المدرس ، فعليه أن يرتبها بحيث تبدأ من نقطة اهتمام المتعلم ، وبحيث تضمن توسيع خبراته اليومية . ولكن كيف يستطيع المدرس القيام بهذا الترتيب بنجاح ؟ يجب عن هذا السؤال الأستاذ بوده بقوله :

In order to secure such organization the teacher must have sufficient resourcefulness to use his knowledge of individual pupils or of circumstances that are more or less local or of passing significance for the purpose of supplementing what is in the textbook. Psychological organization in, other words, is a matter of both teaching and of the curriculum.

- : « وصفوة القول أن الترتيب السيكولوجي يحتاج إليه المعلم مع المبتدئين من التلاميذ وفي مرحلة التعليم العام . ولكنه لا غنى له أيضاً عن الترتيب المنطقي الذي توردته الكتب . أما دراسة التخصص والدراسة المهنية فالترتيب المنطقي له الصدارة » .

المراجع

1. Modern Educational Theories by Bode.
2. Principles & Methods of Teaching by Welton.
3. Modern Elementary School Practice by Freeland.

٤ - مناهج الدراسة والكتب المدرسية بمصر .

٥ - التربية وفن التدريس للأستاذ أمين مرسى قنديل .

الباب العاشر

الفصل الأول

طرق التدريس

من الصعب إذا ما اطلع الباحث على كتب التربية ، أن يخرج بتقسيم واضح لهذه الطرق ؛ إذ يختلف الكتاب في وجهات نظرهم في التقسيم ، فنجد أن البعض يقسم الطرق وفقاً لأنواع من الدروس، ويخص كل نوع بطريقة مناسبة له . ويحاول البعض الآخر أن يبني التقسيم على العمليات الفكرية التي تستلزمها كل طريقة ، ويضع الدروس تحت الطرق التي تناسبها . ويحاول فريق ثالث أن يقسم الطرق وفق ما يغلب على طريقة بعينها من صفات . ويخلط البعض هذه الطرق بعضها ببعض بناء على خلط في الأساس يبني عليه التقسيم . ويزيد الخلط إذا ما بدأنا نفكر في الوسائل المختلفة التي تستخدم في كل قسم ، وكل طريقة من هذه الطرق : كالقصص ، والوصف ، والشرح .

لذلك يحار الباحث في إيجاد تقسيم واضح يستريح إليه ، والواقع أن هذه الصعوبة وهذا الخلط يرجعان إلى :

١ — عدم تحديد معنى كلمة (طريقة) — وكما يقول كلباتريك Kilpatrick « هناك معنيان للفظ » طريقة التدريس « : معنى ضيق ، المقصود به توصيل المعلومات ، ومعنى واسع شامل وهو اكتساب المعلومات مضافاً إليه وجهات نظر وعادات في التفكير وغيرهما . هذه الوجهات مثل : حب العلم والمدرس يفيدنا في الكلام عن طرق التدريس بأنواعها .

٢ — عدم توحيد أساس التقسيم حتى إننا إذا اتخذنا تقسيم كلباتريك مثلاً أساساً — نجد أنه لا يكفي لضم الأقسام الثانوية التي تنطوي تحت كل قسم رئيسي : فمثلاً تحت المعنى الضيق للطريقة (عند كلباتريك) يمكن أن

ندخل عدة طرق نراها أصلح في حالة دون أخرى : فالإلقاء في حالة أصلح من الاستنتاج وهكذا .

٣ - أن الطفل يتعلم بكل الطرق معاً - ولا يمكن أن نفصل فصلاً تاماً بين هذه الطريقة وتلك وإلا كان هذا الفصل صناعياً ومتكلفاً ، ولكننا نحاول ذلك لكي نستعمل كل طريقة بأحسن ما يمكن .

٤ - إغفال نقطة هامة ، وهي : أن طريقة التدريس لها علاقة وثيقة بعملية التعلم فهما صنوان لا يفترقان .

وعند اختيارنا طريقة من الطرق لابد أن نسأل أنفسنا :

هل هذه الطريقة تتمشى مع ما نعرف عن عملية التعلم ؟ فإذا كان الجواب بالإيجاب كان معنى ذلك أنها تؤدي الغرض المطلوب .

ويقولون : إن ما يمهّد السبيل للتعليم ويقرب طريق الوصول إلى العلم الصحيح يطيل الحياة . ومعنى هذا : أن الطرق الصحيحة للتعليم توفر الوقت والجهد فيزداد الانتفاع بأيام الحياة ويحني الإنسان كثيراً في الزمن القليل وتصبح حياته مضاعفة الفوائد عظيمة الأجر . هذا إلى ما في اتباع طرق التعليم من النظام وإجادة التدريس .

وهناك قواعد عامة يجدر بالمدرس أن يعرفها حتى ينجح نجاحاً باهراً في عملية التدريس . فيجب أن تكون الطريقة موافقة لطبائع الأطفال ونموهم العقلي ، وليعلم المدرس أنه من الخير للتلميذ أن يصل إلى الحقائق بنفسه من أن يخبر بها ، وأن التعليم الصحيح لا يكتسب بالألفاظ بل يفهم الحقائق ، فما الألفاظ إلا رموز للحقائق وسيلة للوصول إليها ، وأن الثقة المتبادلة والعطف بين المعلم والمتعلم هما أساس التربية الصحيحة والتعليم المثمر ، فالمدرس الذي لا قلب له ولا عطف عنده لا تنشرح له الصدور ولا يكون له كبير الأثر - والمدرس الناجح هو الذي يستغل خصائص الطفولة ويهتدى بها في تدريسه، وهو الذي يعلم أن الحركة وحسب الاستطلاع أساسيان في عملية التعلم ، وأن العلم والعمل يجب أن يسيرا معاً .

وأهم ما تجب مراعاته في التدريس : ألا نفرح بمجذب انتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس بشئ الطرق والحيل ووسائل الإيضاح وما إليها ؛ فمثل هذا الانتباه مؤقت ، ومثل هذا التشويق سطحي غير دائم ، وإنما المهم أن ينجح

المدرس في توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيهاً ثابتاً دائماً بتعريفهم غرضاً ثابتاً يسعون من أجله، ويعملون للوصول إليه . وبدون هذا الغرض لا ينتظر أى تدرّيس صحيح أو أى نشاط تربوى سليم : فثابرة التلاميذ واستمرارهم في العمل والنشاط لا يأتى إلا إذا شعروا بقيمة ما يعملون وماهية ما يدرسون ، وعلموا تماماً أن ما يلقونه من المعلومات والتجارب ما هو إلا جزء من حياتهم هم محتاجون لمعرفة والإلمام به ، فنستطيع إذن أن نحكم على التدرّيس الصحيح بمدى نجاحه في إثارة الرغبة في الأطفال أو التلاميذ وتوجيه نشاطهم إلى تحقيق غرض معين . ومعنى هذا أن التدرّيس لكي يحقق هذا لابد أن يسير وفقاً لقواعد خاصة أساسية نلخصها فيما يأتى :

القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدرّيس :

حين نتكلم عن القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدرّيس - نذكر دائماً الفيلسوف الإنجليزى « هربرت سبنسر » فقد تناول بالبحث والشرح هذه القواعد في كتاب له اسمه : Education ويمكن إجمال هذه المعلومات كالآتى ^(١) :

أولاً : التدرّج من المعلوم إلى المجهول :

تثبت المعلومات الجديدة وتضم إذا ارتبطت بالمعلومات القديمة واستمدت منها ضوءاً يزيد في نشاط الطفل وشوقه وسروره - فإن الجديد المحض يكون غريباً لا يؤلف بسهولة ، بينما ربط القديم بالجديد هو الذى تنشأ عنه الحقائق المتناسكة .

هذه القاعدة تنفق والخطوة الأولى من خطوات هربرت في التحضير ونقصد « المقدمة » التي نستفيد إبانها من معلومات التلاميذ السابقة (المعلوم) في إثارة شوقهم واهتمامهم بالمعلومات الجديدة (المجهول) .

ففي درس الجغرافيا مثلاً نبدأ بدراسة بيئة الطفل التي يسكن فيها ؛ لأنها هي التي تمهده أولاً وبالذات - ثم نتوسع بعد ذلك ونخرج به إلى دراسة المركز أو المديرية ثم الأماكن المجاورة أو التي ترتبط ببلاده اقتصادياً وتاريخياً .

وفي درس مشاهد الطبيعة مثلاً نبدأ بالحيوانات المألوفة ، كالقط ، والكلب

(١) هذه القواعد رغم أنها معروفة من أيام بستاويزى وهربرت سبنسر الذى يرجع إليه فضل صياغتها - رغم تقدم العهد عليها - بهذا الشكل ، إلا أنه لا مانع من الاستفادة منها ، لأنها مبنية على أسس سليمة .

قبل غيرها : كالنمر ، والذئب .

ولذا ينصح المربون دائماً بأن يثير المدرس في أول الدرس ما عند التلاميذ من معلومات قديمة يمهّد بها إلى معرفة المعلومات الجديدة .

ثانياً : التدرج من السهل إلى الصعب

والمقصود هنا السهل والصعب بالنسبة للتلاميذ ؛ فإن ما نراه سهلاً في نظرنا من تعاريف واصطلاحات قد لا يكون كذلك بالنسبة للطفل الذي لا يستطيع إدراك معناه ، ويحتاج الأمر إلى تجارب وأمثلة حسية لكي يفهمها .

فما هو سهل عند التلميذ هو الأشياء التي تقع تحت حسه وترتبط بحياته أو بتجاربه ، ولكن يجب أن نحتاط في هذه الناحية فلا نعطي التلميذ الأشياء السهلة التي لا تحتاج إلى أعمال الفكر ، أو نعطي له الدروس صعبة يعسر عليه فهمها ، وإنما نعتدل ونتدرج ، مع علمنا بما هو السهل وما هو الصعب بالنسبة للطفل .

ففي دروس الرسم يحسن أن يبدأ الطفل برسم أشياء من الطبيعة الصامتة قبل أن نجعله يرسم أشياء من الطبيعة الحية .

ثالثاً : التدرج من البسيط إلى المركب :

وتبنى هذه القاعدة على أن العقل في إدراكه للأشياء يدركها أولاً (ككل) ثم يحاول بعد ذلك دراسة التفاصيل أي : الأجزاء — فإذا رأينا « كرسيّاً » مثلاً أدركناه جملة وبعد ذلك أدركنا أجزائه — وإذا رأينا حيواناً أدركناه جملة كذلك ثم تظهر لنا أجزاؤه المختلفة بعد ذلك . . . وهذا يتفق مع نظرية « الجشتالت » في علم النفس — وقد رأى الجشتالت الوحدة في كل شيء ؛ فإذا أردنا أن نقدر أخلاق شخص ما فلا ننظر إليه على أنه مجموعة فضائل : كالصدق ، والإخلاص والوفاء إلخ بل ننظر إليه كوحدة ، ولهذا النظرية أثرها في التربية على اعتبار أن البدء بالكل أسهل من البدء بالجزء .

ففي اللغة ^(١) يجب أن يكون البدء بتعليم الجملة أو الكلمة ، وهذا أفضل من البدء بالحرف . ويمكن تطبيق هذه القاعدة في كثير من المواد : ففي الحساب نبدأ بالعدد الصحيح قبل الكسر — وبالكسر العشري قبل الاعتيادي .

(١) هذه الطريقة بالذات اقتبسها الدكتور وست في طريقته لتدريس اللغة الإنجليزية للأجانب

وفى الهجاء نبدأ بالكلمات الحالية من حروف المد ، والتاء المربوطة أو المفتوحة ،
والهمزات ثم نترج إلى ما هو أكثر تركيباً . وبما لاشك فيه أننا نتعلم أى شئ
بالتدرج من السهل إلى الصعب .

رابعاً : من المهم إلى الواضح المحدد :

وهذه القاعدة تالية للتدرج العقلى للطفل ، فإن معلوماته عن الأشياء
تكون فى البداية عامة مبهمة وغير محدودة ، ثم تتضح وتتحدد أطرافها فإذا عرف
نوعاً من الحيوان فإنما يعرف شكله الإجمالى أولاً ، ثم يعرف الأجزاء ، والخواص
والصفات الأخرى ، ويتدرج فى ذلك إلى أن يصل إلى الحقيقة العقلية .

وبناء على هذه القاعدة يجدر بنا فى عملية التعليم أن نبدأ بما فى عقل الطفل
ونسير على حسب التدرج العقلى فنوضح الغامض ونحدد المبهم . وعلينا أن نعلم
أن معلومات الطفل تنشأ من تجاربه ، وتنمو من عمل العقل فيها ، ومن التفاعل
بينها . والقاعدة العامة فى ذلك هى أن المعلومات الجديدة تدرك فى ضوء
المعلومات القديمة التى ترتبط بها وتقيم بناءها . فالقديم يكون وسيلة لبناء الجديد
الذى يشبهه ويتصل به . وبذلك ترسخ المعلومات الجديدة . وكلما اتضحت
الحقائق تغيرت نظرياتنا تبعاً لذلك وهكذا تنمو معلوماتنا ويتكون عقلنا .

خامساً : من المحسوس إلى المعقول :

أى أننا يجب أن نسير من الأمثلة والتجارب الحسية إلى المدركات الكلية
المعنوية — فإن أول صلة للطفل بالعالم تكون بحواسه — وأول مدركاته هى الحسية
ولذلك يجب أن نكثر له من الأمثلة الحسية والتجارب فى التدريس ، ثم نصل
بعد ذلك إلى استخلاص التعريف العام .

ففى تدريس العلوم أو اللغات نبدأ بالأمثلة أو الجمل ونقرن المثال بالتجارب
التي توضحه كما نقرن الجملة (فى اللغة) بالحدث الذى يقابلها متبعين القولة
المعروفة « حاول أن تعبر عن نفسك بالعمل بقدر الإمكان » .

ثم تنتقل إلى استخلاص القواعد والقضايا العامة . على أنه لا يجب أن نجعل
الوصول إلى المعقول أو إلى النظرية هو الغاية أو النهاية القصوى — فإن الوصول إلى
القواعد إنما يتم باستخدامها وتطبيقها على الجزئيات الأخرى .

سادساً : التدرج من الجزئيات إلى الكليات :

ومعنى ذلك أن نسير في التعليم سيراً منطقياً نبدأ فيه بالجزئيات ونسير بطريق الاستفرار حتى نصل إلى الكليات ، فإن الطفل لا يدرك الكليات أولاً ، وإنما يبدأ بإدراك أفراد الكل أو جزئياته ؛ فهو قد يخلط المربع والمستطيل لأنه يرى التشابه بين عدد الأضلاع ، ولكن مقارنة عدد كبير من المربعات وتنبية الطفل إلى تساوى الأضلاع ، وقائمة الزاوية و وإلخ . يجعله يعطى حكماً عاماً على المربع ويدرك معناه العام .

ومن قبيل ذلك ما يحكى من أن طفلاً أمريكياً كان يعيش في مزرعة بها أبقار بيضاء . وكان يلاحظ أن لبنها أبيض . فلما انتقل إلى مكان آخر حيث الأبقار الحمراء ، سأل والده عما إذا كان لبنها أحمر . والسبب في مثل هذا السؤال أن الطفل لم يستوعب كل أفراد النوع . وفي دروس الأحياء نواح كثيرة تشابه هذه الناحية .

سابعاً : من العملى إلى النظرى

يمكن الانتقال في كثير من المواد . كالطبيعة ، والكيمياء ، ومشاهد الطبيعة والهندسة — من التجربة إلى النظرية ، فمثلاً في مشاهد الطبيعة يمكن ملاحظة نمو النبات تحت ظروف مختلفة في الشمس والظل والحرارة أو البرودة — ويمكن من هذه التجارب استنباط الظروف الضرورية لنمو النبات . وليس الغرض من هذه القاعدة أن تتحقق في درس واحد أو عدة دروس ، بل ربما لا يكون من الميسور أن تنتقل بتلاميذ المدارس في مرحلتهم الأولى من دور التعليم إلى دور البحث النظرى . على أن المدرس يستطيع أن يتخذ من هذه القاعدة مرشداً لحمل التلاميذ على البحث في الحقائق ومحاولة الوصول إلى معنى ما يحيط بهم على قدر ما تحتل قواهم العقلية وتجاربهم .

• • •

هذه هي القواعد العامة التي يسترشد بها في وضع الطرق العامة في التدريس . ولنعرض الآن لطرق التدريس العامة نفسها ، وغرضنا من هذا العرض أن يتخذ منها المدرس مرشداً في سيره وهادياً له في معالجة الدروس المختلفة وتقريبها من العقول والتصرف فيها تصرفاً يشجذ العقل ويهذب النفس .

طرق التدريس العامة

أولاً : الطريقة الإلقائية :

يطلق الإلقاء عادة : على نوع الدروس التي تغلب عليها الطريقة المذكورة .
وبمعنى آخر : الطريقة التي يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره عندما يلقي الحقائق أو يسردها وعندئذ أن المدرس كالحامى لا يمكنه أن يستغنى عن لسانه فهو أول الوسائل التي يمكن بها توضيح ما غمض ، وهو الطريق السهل للاتصال الشخصي بالتلميذ .

وتمتاز الطريقة الإلقائية عن غيرها من الطرق : كقراءة التلميذ في الكتاب أو عمله الفردي من أى نوع — تمتاز بأنها تناسب الأطفال الصغار جداً الذين لا يمكنهم الكتابة أو الاطلاع . تناسبهم في موضوعات مثل : سرد القصص ، أو وصف بعض المشاهدات ، أو شرح بعض الحوادث . ولكن يتوقف نجاح هذه الطريقة معهم على طريقة إلقاء المدرس ، والمادة التي يختارها للإلقاء .

ويمتاز الإلقاء الجيد بتأثير المدرس نفسه من حيث حركاته وصوته . وهذا يسرعى انتباه الصغار وكذلك الكبار . ثم تساعد هذه الطريقة على أن يتناول المدرس المادة بما يترأى له فلا يتقيد بحرفية كتاب ما ، فيمكنه أن يطيل أو يختصر أو يضيف . . إلخ ثم هي تمكنه من أن يتناول أجزاء كثيرة ؛ ولذلك يلجأ إليها الكثير من المبتدئين في التدريس لكي يعطوا كل ما حضروه ، ولكن استخدامهما وحدها يدعو إلى الملل وعدم استعمال التفكير ؛ فيجدر بالمدرس أن يمزجها بغيرها حتى يتخلل الإلقاء شيء من الحوار والمناقشة والأسئلة التي تجدد النشاط وتبعث على أعمال الفكر .

(١) من أهم طرق الإلقاء التحاضر Lecture

ويجب أن نفرق بين التحاضر وبين أنواع الإلقاء الأخرى : كالشرح ، والوصف ، والقصص ؛ إذ أن المقصود بالتحاضر هو مجرد العرض الشفوي دون مناقشة أو إشراك للمستمعين مع المدرس إلا في الاستماع والفهم وتلوين المذكرات دون أن يسمح مثلاً بالسؤال أثناء الإلقاء وإنما بعد انتهاء الحديث .
هذه الطريقة لا تناسب مطلقاً إلا الكبار الذين يبحثون عن معلومات يصعب

جمعها من كتب كثيرة ، ولذلك تمتاز هذه الطريقة باستغلال وقت المحاضرة استغلالاً كبيراً وذلك بحذف المناقشات . . . إلخ

وبناء على هذا فهذه الطريقة لا تناسب التعليم الابتدائي أو الثانوي (إلا في مرحلته الأخيرة) وهي تصلح في بعض المواد فقط دون الأخرى . أما في التعليم الابتدائي فمجرد ذكر الحقائق متتابعة لا يضمن مطلقاً فهم التلميذ إياها ، وقدرته على تطبيق ما يكتسبه من معلومات عن طريقها ، وهذا لا يمنع مطلقاً أن يحاول المدرس في الابتدائي والثانوي خارج الفصل في الجمعيات أو نواحي النشاط — أن يلقى محاضرات تناسب مستوى التلاميذ الذين يلقى عليهم .

(ب) الشرح : والمقصود به توضيح وتفسير ما غمض على التلاميذ فهمه ، وتتوقف جودة الشرح على الأمور الآتية :

١ — اللغة والألفاظ والتعبيرات التي يستعملها المدرس ، فكثير جداً من الألفاظ التي يخيل للمدرس أنها سهلة مطروقة للجميع تكون غامضة عند التلاميذ ، أو ذات معنى غير محدود .

٢ — ألا يكون الشرح مجرد كلام يسرد أو يلقى ، بل تكون مهمة الشرح إظهار النقط الأساسية ، والانتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى — كما يجب أن ينصب الشرح على ما يرى المدرس وجوب شرحه وفقاً لقوة تلاميذه مع مراعاة اختلافهم قوة وضعفاً .

وفي الشرح يمكن أن تطبق القواعد التي صاغها « هربرت سبنسر » (والتي سبق أن أشرنا إليها) .

(ج) الوصف : يعد الوصف من وسائل الشرح — فهو وسيلة من وسائل الإيضاح اللفظي في حالة تعذر وجود الوسيلة الحسية ، وحتى في حالة وجود هذه الوسيلة يحدث أن يزيد الوصف إيضاحها .

هذا ولا يقتصر الوصف على دروس دون أخرى . ففي العلوم مثلاً نرى الوصف لازماً للأجهزة ولنتائج التجارب ، ولهذا دخل كبير في تفهم التلاميذ للشرح — ومجال الوصف في الجغرافيا كبير وخاصة حينما يتعرض المدرس لشرح النواحي الإقليمية والجنسية ، وكلما : كان المدرس قوياً في وصفه كلما كانت الصورة التي يعطيها ذات أثر أوضح — وفي التاريخ يتوقف الكثير من الدروس

على قدرة المدرس على وصف ثورة أو معركة أو حالة اجتماعية وما إلى ذلك ، وكذا الحال في الأدب .

ويتوقف الوصف الجيد على مقدار علم المدرس بما يصف وعلى لغته وأسلوبه ومعرفته لمعلومات التلاميذ واستغلالها وعلى تأكيده النقط الأساسية : على أن يراعى القواعد العامة في التفكير - وأن يكون المدرس نفسه مقبلاً على الوصف - ولذا يجب أن تكون الصورة التي يصفها (المدرس) قائمة حية واضحة في ذهنه هو ، قبل أن يعتمد إلى تكوينها في أذهان تلاميذه .
وطبيعي أنه بدون توافر عامل الإقبال من جانب المدرس ، يصبح الأمر مجرد تأدية واجب ، لا تصوير حقيقة معينة ، ونفث روح الحياة فيها بحيث يستفيد منها جميع التلاميذ .

(د) القصص : القصص من الأشياء التي يميل إليها الصغار والكبار على السواء . والقصص في التدريس تساعد على جذب انتباه التلاميذ وتشوقهم إلى الدرس ، على شرط أن يتوفر لساردها ما يجب أن يتوفر من الشروط والصفات حتى يصل بها إلى ما يريد .

وقد اعترف أفلاطون بأهمية القصص في التربية والتعليم ، ويهمن أن نعرف الأغراض الأساسية من القصص في التدريس ؛ فهي تساعد على :

- ١ - توصيل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة لذيدة .
- ٢ - تربية الأطفال تربية خلقية صحيحة ؛ فهي تضع المثل أمامهم وتستثير ميلهم إلى التقليد ، وتحرك قابليتهم للاستواء .
- ٣ - تثبت في الدرس الجاهل الميت روحاً من الحيوية والنشاط .

واستخدام القصص في التدريس يساعد المدرس على إيضاح وتفسير وتذليل ما يصادفه من صعوبات وتعقيدات في الحقائق العلمية . والقصص تزيد من تجارب التلاميذ ، فكثير من الحقائق يعرفها التلاميذ ولكن لا يدرون عن طريقة استخدامها واستعمالها في الحياة كثيراً ولا قليلاً ، فربما يستطيع المدرس أن يظهر للتلاميذ بالقصص والحكايات تطبيق هذه الحقائق في الحياة العملية وبذلك تم لهم المعرفة والتجارب .

والقصص على أنواع : أهمها القصص التاريخي ، والخرافي . والنوع الأخير بلذ لصغار الأطفال سماعه ؛ إذ أن فيه ما يناسب خيالهم ، وهناك القصص

التي تلقى على ألسنة الحيوان ، ويجب أن تتصف القصة الإيضاحية بما تنصف به كل قصة أخرى جيدة من حيث : التشويق ، والوضوح ، وإثارة الشعور ، كما يجب أن تتميز هي عن الأخرى بقصرها وعدم اشتغالها على أكثر من النقطة المراد توضيحها . وقد أثبتت التجارب أن الأطفال يميلون بنوع خاص إلى سماع القصص المطولة نوعاً ما ، كما أنهم يميلون إلى القصص التي تتصل بحياتهم وحياة أمثالهم من الصغار .

ويجب أن تشتمل القصة على حقائق ثابتة يراد توصيلها إلى عقول التلاميذ ، فضلاً عن أنها توضح نقطاً معينة ، وتزيد من تجارب التلاميذ ، وتوسع دائرتهم . فع ميل الأطفال وجههم الشديد ولعهم بالحكايات الخرافية — إلا أنهم يسألون عن حقيقة وقائع ما يسمعونها فيها .

ثانياً : الطريقة القياسية :

من المسلم به أن التلميذ يجب أن يدرس قوانين وحقائق عامة . وهناك طريقتان مختلفتان للوصول إلى القوانين العامة ، وأقدم هاتين الطريقتين — تلك التي كانت تعطى التلميذ حقيقة عامة أو قاعدة مضطردة يقيس عليها بأمثلة تؤيدها وتنطق بها وهي طريقة شائعة في كتب النحو العربي والأوربي القديمة ، وكانت متبعة أيضاً في كتب الجغرافيا ، فكان المؤلف يبدأ بذكر التعريف ، فثلاً : يعرف الجزيرة بأنها جزء من سطح الأرض يحيط به الماء من جميع الجهات مثل جزيرة مدغشقر . ويقيس المتعلم الكثير من الأمثلة التي ينطبق عليها هذا التعريف .

وهذه الطريقة إن امتازت بشيء فإنما تمتاز بسهولة أي : أنها لا تحتاج إلى مجهود عقلي عظيم ، وهي صالحة للاستعمال في المحاضرات ، أما استخدامها في مرحلة التعليم الابتدائي فغير مناسب لقصور تفكير الأطفال في هذه الناحية القياسية ، والواجب على المدرس أن يشرك التلاميذ إشراكاً فعلياً في الدرس — وقد تبدو هذه الطريقة لأول وهلة أنها أفضل من الطريقة الاستنباطية التي تتخلص في تزويد التلاميذ بالمعلومات ثم تركهم ليستنتجوا القوانين بأنفسهم ، فلو قلنا مثلاً : إن الماء يسيل دائماً لأن مستوى سطحه واحد لكان ذلك أسهل

لنا بكثير مما لو تركنا التلاميذ يستنبطون بأنفسهم ليصلوا في النهاية إلى نفس هذه الحقيقة . غير أنه قد ثبت بالتجربة أن الطريقة التي يسلكها التلميذ للوصول إلى القانون العام بنفسه يكون لها أثراً هامان :

الأول : أن القانون الذي يصل إليه الباحث يترك أثراً ظاهراً في شخصيته ، ذلك أن العمل الذي يقوم به العقل يكسبه حدة ومراراً ، ويتميز مثل هذا العقل عن غيره من العقول التي لم تمر على مثل هذا العمل . ومن هذا نرى أن القانون العام الذي يلقنه التلميذ تلقيناً قد يكون له قيمة كنوع من أنواع المعرفة ، ولكن أثره ينشئ إلى هذا الحد . ذلك أن العقل نفسه لا يتحسن على الرغم من أن المعلومات التي فيه تكون قد ازدادت عن ذي قبل .

الثاني : أن القانون الذي نلتقه عن غيرنا لا تكون له نفس القيمة التي للقانون الذي نستخلصه بأنفسنا . فالقانون الذي لا نشرك في عمله لا يترك فينا نفس الأثر الذي يتركه قانون آخر وصلنا إليه بأنفسنا .

ثالثاً : الطريقة الاستقرائية :

وفيها تعرض الأمثلة أو النماذج وتفحص وتقارن ثم تستنبط القاعدة ، أو بعبارة مختصرة : الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية . فلو تمكن التلميذ من دراسة عدة معادن تعرضت لحرارة شديدة ووجد أن كل معدن منها يتمدد ، فإننا سوف نرى أن هذا الطفل يستخلص لنفسه من هذه الحالات قانوناً عاماً يؤثر فيه تأثيراً ما كان يمكن أن يحدث لو لم نتركه يستخلص بنفسه ما نرى إليه . فالقياس ينتقل فيه العقل من العام إلى الخاص ، أما في الاستقراء فينتقل من الخاص إلى العام . وفي القياس نبسط القاعدة للتلميذ ثم نستعرض الأمثلة . أما في الاستقراء فنسب الأمثلة ثم نبحث عن القانون ؛ فإذا سبقنا كلا من الطريقتين في التربية والتعليم ، وجدنا أننا في حاجة إلى الاستقراء من جهة وإلى القياس من جهة أخرى : فعند التعرض لموضوع جديد يجب أن يقوم الاستقراء بالدور الأول ، حتى إذا تقدمنا وأصبحت المعلومات متوفرة وجدنا أن القياس مفيد في مراجعة المعلومات السابقة وترتيبها : فالاستقراء طريقة اكتشاف المعلومات ، والقياس طريقة حفظ هذه المعلومات وترتيبها .

رابعاً : الطريقة الجمعية :

من الممكن أن نجتمع بين الطريقتين : الاستقرائية والقياسية كما يتبع في كثير من المدارس ، وتستخدم الطريقتان معاً في كثير من العلوم : ففي تدريس القواعد مثلاً نبدأ بأمثلة يجيء بها التلاميذ أو يعرضها المدرس وتكون في مستوى عقولهم وتجاربهم ، ثم نوجه أنظارهم إليها وإلى ما فيها من مميزات ، ونتردد حتى يصل التلاميذ بأنفسهم وبمعاونة المدرس وإرشاده إلى قاعدة كلية . نعود بهذه القاعدة فنطبقها بالطريقة القياسية على أمثلة أخرى . أما البدء بالقاعدة فليس فيه فائدة عقلية كبيرة : وفي الطبيعة في درس على تمدد الأجسام مثلاً نبدأ بتجارب على معادن مختلفة ذات أشكال متباينة ونترك المجال واسعاً للملاحظة التلاميذ كي يرقبوا الظواهر ويصلوا إلى النتائج ، ثم نجرى مثل ذلك على السوائل وعلى الغازات حتى يصل التلاميذ إلى القاعدة الكلية . ثم نعود بالقاعدة فنطبقها على أحوال مختلفة مما يستطيع التلاميذ إدراكه . وفي درس عملي في الهندسة في مجموع زوايا مثلث نبدأ بتكليف التلاميذ قياس زوايا مثلثات مختلفة ثم نثبت النتائج ونصل إلى القاعدة الكلية : إلى غير ذلك .

ويميل المدرس بصفة عامة إلى استخدام طريقة القياس وحدها ، ودرسه في هذه الحالة يتكون غالباً من حقائق مجردة يذكرها للتلاميذ ثم يأخذ بعد ذلك في عرض بعض وسائل الإيضاح . أما التلاميذ فلا يقومون من ناحيتهم بأى مجهود . في حين يجب أن نعلم أن التعلم Learning والتعليم Teaching مرتبطان بعضهما ببعض تمام الارتباط وأن نجاح المدرس يتوقف على التلميذ كما يتوقف على المدرس ، فليس هناك أى تعليم إذا لم يكن هناك تعلم . ومقياس نجاح المدرس هو فهمه .

خامساً : الطريقة الحوارية :

أول من استخدم هذه الطريقة « سقراط » وهى طريقة تقوم على مرحلتين : المرحلة الأولى مرحلة التهكم وبواسطتها يتمكن سقراط من أن يزغزع ما في نفس صاحبه من اليقين الذي يعتقدوه والذي لا أساس له ، وفي هذه الطريقة كان سقراط يدور حول المباحث الفلسفية في هواة وتأن إلى أن يجد مسلكاً ينفذ منه إلى نتيجة يريدها . فكان سقراط يحول في أنحاء أثينا وفي طرقاتها مدعياً الجهل ،

وأن شعوره بجهله يدفعه إلى أن يلتمس المعرفة من أهلها ، فلم يضع سقراط في فلسفته هذه مسألة معينة يتناولها بالبحث والتحليل . إنما كانت المشكلة التي يريد بحثها تأتي عرضاً ، تم ينهز الفرصة ويتحدث في المشكلة مع صاحبه فيحاور ويناقش حتى يتبين لصاحبه خطؤه ، وما يزال سقراط في حوار هذا حتى ينسحب إلى حقيقة ثابتة لا تحتل الشك ولا النقد ولا الجدل ، ومن ثم يصل مع صاحبه إلى مرحلة توليد الأفكار ، وبعد أن يبين لصاحبه مقدار عجزه عن كشف الحقيقة يأخذ في إلقاء أسئلة أخرى حتى تنكشف بواسطتها الحقيقة النهائية . ومن هذه الطريقة نرى أن سقراط كان يولد الأفكار ، وهذا ما دفعه إلى القول « بأنه كان يولد الأفكار من محاوريه كما كانت أمه تولد الجنين من الحوامل » من ذلك يتبين لنا كيف كان للبيئة التي نشأ فيها سقراط الأثر الأكبر في توجيهه فلسفته .

والمأمل في الطريقة السقراطية يجد أن المحاور يمر بثلاث مراحل متتابعة :
أولاً : مرحلة اليقين الذي لا أساس له من الصحة ، وهي مرحلة يراد بها إظهار جهل الخصم وغروره وادعائه العلم وقبوله لما يلقى عليه من غير أن يحتكم إلى المنطق والنوق السليم .

ثانياً : مرحلة الشك وهنا تتوالى أسئلة سقراط والإجابة عنها حتى يتردى المتكلم ويقع في حيرة لا مخلص منها ، ويبدو التناقض في عباراته فيأخذ الغضب ويعتبر سقراط ثقيل الظل أشأم الطلعة ، ولكن شيخ الفلاسفة كان يقابل كل كلام من هذا النوع بالصبر الجميل ، ويقود صاحبه إلى صميم الموضوع الذي يدور حوله الجدل ، ولا يزال آخذاً بزمامه حتى يتملكه الخجل ، ويشعر أنه تعرض لشيء لا مجال له فيه ، ويوقن بأنه جاهل مغرور ، وتشتد رغبته في طلب العلم وحينئذ تبدأ المرحلة الأخيرة .

ثالثاً : مرحلة اليقين بعد الشك وهي مرحلة يقصد فيها البحث من جديد في الموضوع ، ومعرفة الأمثلة التي توضح الحقيقة وتميزها عن غيرها ، وملاحظة ما بينها من أوجه الشبه وأوجه الخلاف ، والوصول إلى تعريف منطقي جامع لا يجد الشك إليه سبيلاً . هي مرحلة تقوم على أساس الإدراك العقلي لا على أساس التصديق الساذج .

وقد علق « سير جون آدمز » على الطريقة السقراطية بمثال تطبيقي نشير إليه

على سبيل الإيضاح إذ قال : هب سقراط استطاع الرجوع إلى الحياة واستطاع التكلم باللغة الإنجليزية ، ثم أخذ كعادته يغشى الأماكن العامة فصادفه طالب من طلاب العلم يترىض في أحد المتنزهات العامة ، وعليه دلائل الزهو والغرور بمعلوماته ومعارفه ، فسقراط لا يتردد في أن يتقدم إلى هذا الطالب فيتلطف له في الحديث ويوجه نظره إلى جمال المنظر ، وما يرى بين أشجاره وأزهاره من طيور وحشرات ، حتى إذا أنس صاحبه به أنس به ، فاجأه بسؤال لا تظهر فيه أمارات التعمد . فقال « ما الذى يراد بالحشرة يا صاحبي ؟ طالما سمعت الناس يذكرون الحشرات ويتكلمون عنها ، وطالما تاقت نفسى إلى معرفتها معرفة صحيحة » ، فبرد عليه هذا الطالب بأن الحشرة حيوان صغير له أجنحة ، فيقول سقراط لابد أن اللدجاجة حشرة . وما يزال بالطالب حتى يظهر له معانيه فيتدارك خطأه ، ويحاول أن يجيب إجابة أخرى يظن أنها خالية من النقص ، ولكن سرعان ما يظهر له سقراط خطأه ، فيرى الطالب قصوره ولا يجد بداً من الاعتراف بجهله ، وأنه لا يعرف الموضوع معرفة صحيحة كما كان يخيل له في بادئ الأمر . وحينئذ يلقي عليه سقراط أسئلة سديدة تستميله إلى البحث من جديد . ويبين له طرق التفكير حتى يصل بنفسه إلى الحقيقة .

وإذا طبقنا هذه الطريقة في مدارسنا الحالية بتحول الدرس إلى محاورات شاققة يتنزل فيها المدرس إلى مستوى التلميذ تاركاً له الحرية في إبداء آرائه وإظهار ما يحول بخاطره آخذاً بزمام فكره وانتباهه كى يوجهه إلى ما يريد .

وإن ما فى هذه الطريقة من الحرية والتبسيط وعدم التكلف والسرور يجعلها موافقة لصغار الأطفال . على أن استعمالها مع الكبار له فائدة ففيها شيء من التغيير . وهى تستخدم بنجاح فى دروس الأشياء وما يشبهها وتحتاج فى تنفيذها إلى مهارة وصدق نظر .

ساساً : الطريقة التنقيبية :

يقول هربرت سبنسر فى كتابه التربية Education « إنه يجب أن يجبر الأطفال على كشف المعلومات بأنفسهم كلما كان ذلك ممكناً » والمدرس الذى يتبع هذا الرأى يفيد تلاميذه فائدة كبيرة . ذلك لأن البحث والتنقيب يثيران جزءاً

كبيراً من النشاط العقلي ، وعلى هذا فما يصل إليه التلاميذ بأنفسهم هو ما يرسخ فعلاً في أذهانهم . والاستماع على وجه العموم حالة سلبية ، وإن كان في نفسه مظهراً من مظاهر النشاط العقلي بخلاف التنقيب فهو حالة إيجابية بحيث يكون عندها العقل في أقصى درجات نشاطه ، وكلما كان الشخص نشيطاً ومتبهاً كلما أمكنه الحصول على المعلومات كاملة والثبت من وعيها في ذهنه بدقة .

ويؤيد الأستاذ أرمسترنج Armstrong رأى سبنسر الآنف الذكر حيث يقول « يجب أن يوضع التلميذ موضع المكتشف المجدد ، فما يلذ للأطفال أن ينظر لهم مثل هذه النظرة وأن يطلب إليهم أن يعملوا كفرقة من فرق « البوليس السرى » . وبهذه الطريقة يتصور الأطفال عند دراسة موضوع كصدأ الحديد أن جريمة قد وقعت عندما تحول هذا المعدن الصلب إلى صدأ هش عديم القيمة . وعلى هذا الأساس يبحثون في شوق عظيم فيما إذا كانت هذه جريمة قتل أو انتحار أى : فيما إذا كان هذا التغير نتيجة عامل خارجي أو نتيجة عامل آخر يتصل بطبيعة الحديد نفسه .

وأول ما عرفت هذه الطريقة في عام ١٨٨٧ عندما ألقت وزارة المعارف البريطانية لجنة للبحث عن طريقة صالحة لتدريس الكيمياء في المدارس . وقد تمكنت هذه اللجنة من الاهتمام إلى طريقة أصبح بمقتضاها يحل التلاميذ المسائل بواسطة التجارب ، وفي سنة ١٨٨٩ أرسلت هذه اللجنة تقارير متعددة لنظار المدارس تنادى بفضل هذه الطريقة التي أصبحت تحول الفصل إلى معمل والتي لا يكون المدرس فيها إلا بمثابة المساعد أو المرشد للتلميذ ، ومن ثم بدأ انتشارها وشاعت في كثير من بلاد العالم .

على أن هناك صعوبات تعترض تطبيق هذه الطريقة ، إذ أنها تحتاج إلى وقت أطول مما تسمح به المناهج المدرسية ، وصعوبة الوقت هذه لا يمكن التغلب عليها في ظل مناهجنا التقليدية ، اللهم إلا إذا خضعت لانتقال عام وأخذنا بفكرة الفيلسوف هكسلى التي تقول « إن الحياة لا تقوم على المعلومات ، وإنما تقوم على الأعمال النافعة » وإن صح لنا أن نتبع نفس الخطوات التي خطاها المستكشفون في أبحاثهم فإن هذا يتطلب منا وقتاً أطول من الحصول على نتائج هذه الأبحاث عن طريق القول ، ولا أقل من أن يكون ذلك بعد أن يكونوا قد اهتموا بأنفسهم إلى كثير من الحقائق ولسوا علاقاتها بعضها ببعض الآخر ،

وعندئذ فقط يمكنهم أن يستفيدوا مما يقال لهم ، وهذا يتأتى عن طريق عمل المشابهات بين تجاربهم السابقة ومعلوماتهم الجديدة .

أضف إلى هذا أن كثيراً من النتائج التى وصل إليها العلم لا يمكن أن يصل إليها الأطفال أو التلاميذ العاديون حتى ولو أعطوا وقتاً لا حد له ، فهذه النتائج هى ثمرة الجهود العقلية الجبارة للسالفين من نوابغ المفكرين على مر الأجيال والسنين .

كيف تطبق هذه الطريقة ؟

لكى تتبع هذه الطريقة يجب أن يزود التلاميذ بشيء من المعلومات الأولية التى تساعدهم على مواصلة البحث ، وبغير هذا لا يمكنهم مطلقاً القيام حتى بأبسط الأبحاث ، كما يجب على المدرس قبل كل شيء أن يستميل التلاميذ إلى تقدير وتقبل الغرض من بحث موضوع من المواضيع ، وأن يحجى الأجزاء المناسبة من معلوماتهم السابقة ، وبعد ذلك يستطيع أن يحصل على تعاونهم واشترائهم فى بحث هذا الموضوع . لكن إذا ترك التلاميذ وأنفسهم فقد يتخبطون ولا يستفيدون شيئاً من البحث . ولكى يكون التعليم بهذه الطريقة مثمراً يجب أن يقيد كل تلميذ ملاحظاته بعناية ونظام كما يجب أن تكون هذه الملاحظات مختصرة وبلغة سهلة حتى يسهل على المدرس فهمها بسرعة وإرشاد التلميذ إلى أوجه الخطأ فيها — وفيما يختص بالعلوم الطبيعية يجب أن تكون المعامل مجهزة بالأجهزة والأدوات اللازمة ومنظمة بشكل يتفق وما يتطلبه نوع التجارب .

والواجب أن يهيأ التلاميذ للاستنتاج من معلوماتهم السابقة حتى يتعرفوا بأنفسهم المواقف المختلفة التى يقفون أمامها ويمكنهم التصرف فيها بشكل مجد فعال . والواقع أن ليس لمعلومات التلاميذ القديمة قيمة ما إذا لم تمكنهم من الكفاح فى الحياة بنجاح . لهذا كان من الواجب أن يتناول التلاميذ المواضيع والمشكلات التى يمكن حلها بالاتجاه إلى الأفكار والمعلومات السابقة كما هو الحال فى الحساب وغيره من العلوم الأخرى : كالجغرافيا والتاريخ مثلاً .

أمثلة لاستعمال هذه الطريقة فى بعض مواد الدراسة :

والطريقة التنقيبية وإن ظهر فضلها جلياً فى العلوم الطبيعية على الأخص ، فإن العلوم الأدبية لا تدرس على الوجه الأكمل إلا إذا استعين فيها بهذه الطريقة ؛

ففي دراسة الأدب أو التاريخ مثلاً يمكن أن يطلب إلى الأطفال المتقدمين في السن أن يقارنوا بين نسختين مختلفتين لقصة واحدة ، أو أن يبحثوا موضوعاً واحداً طرق بأشكال مختلفة ، كما يمكن أن يطلب إليهم أن يرسموا خطة لموقعة من تقارير مختلفة كتبها أناس قد شاهدوا هذه الموقعة . وكذلك الحال في التراكيب اللغوية أو علامات الوقف فإنه يمكن الاستفادة من هذه الطريقة في تعليمها .

مثل آخر لاستعمال هذه الطريقة في التاريخ :

(ويمكن محاولة ذلك في الفرق العليا من المدارس الابتدائية) .

الشروط : يريد الفصل أن يدرس حكم ريتشارد الثاني وثورة الفلاحين ، فلا تعطى له مراجع ما ، وإنما يعطى له اقتباس من Froissant مثلاً دون أن يذكر له اسم المؤلف .

الاقتباس : وأخيراً يطلب إلى التلاميذ أن يستدلوا بالاقتباس على كل ما يمكن أن يتصل بالمؤلف .

مثل لاستعمالها في دروس الجغرافيا والأدب :

(ويمكن أن يعطى للأولاد الذين يدرسون قصة « روبنسون كروزو »)

يطلب إلى التلاميذ أن يرسموا خريطة للجزيرة التي عاش فيها روبنسون كروزو وأن يبينوا موضعها وحجمها والأماكن المهمة التي بها : كالنهر والقلعة والشجرة والكهف والمكان الذي شوهدت فيه آثار الأقدام وكذلك المكان الذي غرقت فيه السفينة ويطلب كذلك إلى التلاميذ أن يبينوا طبيعة سطح أرضها العامة كالتلال والوديان والصخور والتيارات .

ويجمل بالمدرس هنا أن يهدي التلاميذ إلى بعض الإرشادات التي قد تساعدهم على بحث موضوع متسع كهذا . وهو بعمله ذلك لا يهدم البحث وإنما يجعله مثمرًا ؛ لأنه إذا ترك التلاميذ وشأنهم فإن قليلي الذكاء منهم سوف يسقط في أيديهم ولا يستطيعون أن يستفيدوا شيئاً . ومن هذه الإرشادات التي يساعد بها المدرس تلاميذه في رسم الخريطة أن يطلب إليهم أن يضعوا علامة أمام كل جزء من القصة يتصل بالأشياء المختلفة المطلوب منهم تبيانها ، فإذا ما انتهوا من قراءة القصة على هذا النحو ، وجمعوا هذه الأشياء المختلفة بعضها إلى بعض

أمكنهم أن يرسموا الخريطة بسهولة . ومن هذه الإرشادات أيضاً أن يخبر المدرس التلاميذ أن الأشياء المطلوبة منهم قد لا تكون مذكورة صراحة في القصة وما عليهم في هذه الحالة إلا أن يتميزوها بشيء من سلامة الذوق .

مثل لاستعمالها في دروس الحساب :

غالباً ما تستعمل في دروس الحساب الطريقة التنقيبية ولكنها لا تصيب ما يتوقع لها من نجاح كبير ؛ والسبب في ذلك راجع إلى طبيعة المسائل الموضوعة وإلى الطريقة التي يتناول بها المدرس هذه المسائل ، فهي غالباً ما تكون بعيدة عن حياة التلاميذ ولهذا نجدهم يفقدون كل لذة في سبيل معالجتها . فالتلميذ حينئذ مصيب إذا هو استنكر المسائل الحسابية ورأى أن في معالجتها ضياعاً للوقت إذا كانت تتطلب منه مثلاً أن يحسب كم مكيفاً من القمح يأكله عدد من الأحصنة في ظروف خاصة . وواجب المدرس إذن أن يتخير المسائل التي تناسب مع مقدرة التلاميذ وميولهم ومثل تلك المسائل ما يتصل بالحياة وبالأممال التي يهوى التلاميذ أنفسهم لها . فئات المسائل يمكن أخذها من الحياة المدرسية ونظمها أو من الحياة المنزلية أو الألعاب ووسائل التسلية التي تشغل فراغ التلميذ . هذا ولا يتحتم على المدرس أن يتقيد بالمسائل الموجودة في الكتب المدرسية فهذه فضلاً عن أنها مسائل جامدة بعيدة كل البعد عما يألفه التلميذ في حياته فإنها تشعره بأن حلها معروف لدى المدرس ومن ثم فلا حاجة له في حلها من جديد — وليكن نصب عين كل مدرس أن يبعث التلاميذ على العمل بجِد وإهتمام . وهنا يجب أن يكون للعمل معنى بقدر الإمكان كي تكون له بالتالي لذة . وإذا صادفت المسألة هوى في نفس التلميذ فالطريقة الطبيعية أن يترك وحده كي يحلها . ومن الخطأ الفاحش أن يرسم المدرس للتلميذ طريقة الحل قبل أن يبدأ التلميذ في التفكير في هذه الطريقة ، إذ أن عمله في هذه الحالة لا يتعدى أن يكون مجرد عملية حسابية ميكانيكية ، والتمرين على هذه الحالة ليس هو الغرض الأساسي من وضع المسائل . أما إذا ترك التلميذ وشأنه فإنه يتخير من الأفكار التي استعملها المدرس في حل مسائل سابقة ما يناسب هذه المسألة الجديدة ويستعين بها في هذه المسألة ، ويكون التعليم مثمراً حقاً

إذا ما تمكن التلاميذ في مختلف الفرق من حل المسائل التي تعطى لهم والتي لا تعتمد صراحة على تطبيق قاعدة خاصة .

الأسئلة التي تستعمل عند تطبيق هذه الطريقة :

ترى طريقة البحث إلى استمالة الطفل إلى الإكثار من الأسئلة ومن الإجابة عنها بنفسه . وهناك نوع آخر من الأسئلة وهي التي يستعملها المدرس في انتقاله في المراحل المختلفة لهذه الطريقة .

والأسئلة التي يوجهها التلميذ للمدرس تتضمن عادة شيئاً من المعلومات السابقة لدى التلميذ ورغبة منه في استزادة هذه المعلومات ، كما تتضمن أيضاً وجود صلة بين المعلومات السابقة والمعلومات المراد استزادتها ، وكلما كانت المعلومات السابقة واضحة مرتبة في ذهن التلميذ كلما أمكنه السير في بحثه بنجاح ، ويجب أن يتضمن السؤال ما يساعد على إبراز ذكاء التلميذ ومواهبه ، كما يجب ألا يشجع المدرس إلا المناسب من الأسئلة . وغالباً ما يكون الطريق بين السؤال والجواب طويلاً كما أن الأطفال كثيراً ما تعوزهم المعرفة المنظمة الكافية التي تمكنهم من الإجابة دون الاحتياج إلى أية مساعدة . ولهذا كان على المدرس أن يساعدكم وذلك بأن يقودهم إلى الخطوات الهامة بواسطة مجموعة من الأسئلة التي تتصل بنواح خاصة من الموضوع ، ويمكن تقسيم أسئلة المدرس إلى نوعين :

١ - أسئلة اختبارية .

٢ - أسئلة تعليمية .

ويلتجأ إلى الأولى في أول الدرس ونهايته ؛ ففي أول الدرس يكون الغرض منها أن يتأكد المدرس من أن التلاميذ لديهم المعلومات الأولية الكافية ، كما يجب أن يعمل على تثبيت هذه المعلومات في نفوسهم . وفي نهاية الدرس يكون الغرض منها أن يتأكد المدرس أن عملية إدراك الشيء الذي هم في طريق دراسته قد تمت . أما الأسئلة التعليمية فهي التي تتصل بصلب الموضوع المراد بحثه ويشترط في هذه الأسئلة أن تكون مناسبة لقدرة التلاميذ العقلية ومتماشية مع معلوماتهم السابقة فإن تم ذلك ولدت هذه الأسئلة في نفوس التلاميذ العزيمة الصادقة نحو حلها .

والأسئلة التعليمية تحتاج إلى تفكير خاص من جانب التلاميذ لأنها تعتمد قبل الإجابة عنها على شيء كثير من الملاحظة والتصوير . لهذا كان على المدرس أن يعطي التلميذ الوقت الكافي ليفكر تفكيراً عميقاً . ومن الأخطاء الشائعة في الأسئلة أن يشغل المدرس أفكار التلاميذ عن الدرس ببعض الملاحظات الإضافية التي قد تغير صيغة بعض الأسئلة . ويعتقد المدرسون أن الدرس لا تكون له قيمة إلا إذا اعتمد إلى حد كبير على الثروة وكثرة الكلام في حين أن نجاح الدرس يتوقف على مقدار ونوع نشاط التلاميذ العقلي .

والواجب أن يولي المدرس جزءاً كبيراً من عنايته نحو صيغة الأسئلة . فالأسئلة يجب أن توحى بطبيعة الإجابة المطلوبة . فإذا أراد المدرس مثلاً أن يلاحظ التلاميذ ثقل القصدير مثلاً كان عليه أن يضع قطعاً من المعدن في أيديهم ثم يسألهم عن ثقل القصدير ، وكثيراً ما يصوغ المدرسون أسئلتهم على هذا النحو : ما الذي تلاحظونه على هذا الشيء ؟ ثم ينتظرون بعد ذلك أن يطابق جواب التلميذ ما يفكرون فيه ؛ ولذا نجدهم لا يرضون بالإجابة التي لا تطابق أفكارهم وإن كانت معقولة في حد ذاتها ، فالأسئلة التي ليس لها اتجاه معين تثبط هم التلاميذ فضلاً عن أنها مضطربة لأوقاتهم . ومن الخطأ أن يسأل المدرس التلاميذ هكذا : ما أهم نقطة تلاحظها على هذا الشيء ؟ والواقع أنه لا توجد نقطة هامة دون غيرها وإنما أهمية نقطة معينة تتوقف على ذوق الشخص الملاحظ وغرضه . ولا يخفى أن للأسئلة التي يوجهها المدرس إلى التلاميذ فائدة كبيرة نظراً لأنها تقسم الموضوع المراد دراسته إلى مجموعة من الموضوعات الصغيرة التي يسهل على التلاميذ بحثها والمدرس الحاذق هو الذي يعرف كيف يقسم الموضوع الكلي إلى عدد من الموضوعات الصغيرة بشكل يتناسب مع مقدرة التلاميذ .

وللأسئلة على وجه العموم أهمية عظمى لأنها تنمي وتوجه التلاميذ إلى روح البحث والاستقصاء ، ويذهب بعض الناس إلى الاعتقاد بأن القدرة على الأسئلة الحسية هي كل شيء في التدريس المتين ، والتدريس وإن كان يتضمن أشياء كثيرة أهم من الأسئلة إلا أنه من الواضح أن المدرس لا يكون حاذقاً إلا إذا كانت عنده القدرة الكافية على توجيه الأسئلة المجدية النافعة .

والخلاصة : أنه إذا سار التلاميذ في جميع مواد الدراسة بطريقة تكفل استعمال قواهم المختلفة استعمالاً كاملاً أمكنهم أن يشعروا بميل عظيم نحو

الدراسة وأن يكونوا لأنفسهم مجموعة من الأفكار والمعلومات الوافية الشاملة :
ويمكننا القول : أن العمل الاستنتاجي الذى يقوم فيه التلاميذ بقسط وافر
من الملاحظة والتفكير هو الأساس الأول لنمو التفكير المنتظم فى كل ناحية
من نواحي المعرفة .

ولاشك أن التلاميذ الأصحاء الأقوياء ليسوا فى حاجة إلى التزكية فى أى عمل
من أعمالهم ، فإذا أمكننا أن نتخير لهم الموضوعات التى تناسب أمزجتهم ، والتى
تستثير قواهم العقلية والجسمية ، والتى تشعرهم بقوة عندما ينجحون فى محاولاتهم ،
لانتصح لنا أن التعليم فى هذه الحالة ما هو إلا نوع من أنواع الإرشاد ،
والإرشاد كما نعلم أساس طريقة البحث .

تعقيب عام :

هذا مجمل لطرق التدريس عرضناه ليتعرف المدرس (وخاصة الناشئ)
على مدى الفائدة التى يستطيع أن يستفيد بها من كل طريقة . حتى يستطيع
أن يحدد موقفه من طرق التدريس بوجه عام .

ونحن لا نطالب المدرس باتباع طريقة خاصة فى التدريس - وإنما ننصح
بأن يكون هو المبدع لها - ونسمح له بأن يرفض الطريقة التى تملى عليه ، وأن
يتبع الطريقة التى تلائم الظروف المحيطة به . . . فإن شخصية المدرس وخبرته
وتجاربه وسنه ومعلوماته - كل هذا كاف جداً لأن يجعله الموجه لشئون الفصل .
إن الطريقة التى يتبعها المدرس فى التدريس تتوقف على شيئين :

١ - تتوقف عليه هو ومقدار معلوماته وخبرته السابقة .

٢ - تتوقف على الطفل وحالته ومدى استعداده وتقدمه ومعلوماته . . . إلخ .

وهنا نعود فنتساءل مرة أخرى ما الغرض من التعليم ؟ ونذكر المدرس بأنه
كما قال « جون آدمز » (إمداد التلميذ بالمعرفة التى سوف يكون لها أثر عملي
على أخلاقه)

“It is to supply” the pupil with knowledge that shall have a practical
bearing on his character.

ولأداء هذا الغرض المطلوب يجب أن تتوافر في طريقة التدريس على العموم النواحي الآتية :

- (أ) أن تكون المادة ونواحي النشاط فيها وسيلة لا غاية .
- (ب) أن تساعد على دوام التفاعل بين الطفل من ناحية ، والمنهج من ناحية أخرى .
- (ج) أن تكون الطريقة وسيلة المدرس في تكوين الطفل كفرد — وكشخصية — اجتماعية فعالة .
- (د) يجب أن تبعث الطريقة على النشاط وأن تستغل وتبنى على الظروف الملائمة للإنتاج ، التي من شأنها أن تثير الحماسة والشوق ، والتي تضمن تعاون الطفل الكلي في الدراسة . . . هذه النواحي مثل : وضوح الغرض — الميول الفطرية — النجاح وأثره — المنافسة المعتدلة المشروعة . . . إلخ
- (هـ) أن تساعد على الوصول إلى النتيجة المقصودة — وأن تقلل من النتائج غير المقصودة وتثبت النتائج المطلوبة تشبيهاً يمكن من انتشارها وانتقالها إلى الحياة العملية — كالدقة في التفكير أو التعبير الحسن الجليد وذلك دون أن تعرقل نمو نواح أخرى : فكرية أو وجدانية أو جمالية .
- (و) يجب أن تكون الطريقة بحيث توافق الفردية في القدرات والميول .
- (ز) كما يجب أن تكون مطابقة للأسس العملية النفسية كالاقتصاد في التعلم واختيار أنسب الظروف له .

المراجع

1. T. Raymont : Principles of Education.
2. J. Welton : Principles and Methods of Teaching.
3. Findlay : Principles of Class Teaching.
4. Adamson : The Practice of Instruction.
5. J Adams : The New Teaching.
6. A.S. Hughes and E.H. Hughes : Learning and Teaching.

الفصل الثانى

التعليم الجمعى والتعليم الفردى

إن الطريقة فى المدارس المصرية وفى كثير من مدارس البلاد الأخرى هى طريقة التعليم الجمعى Class Method ، وهو النظام المعروف بالتعليم فى الفصل ، أى : أن الفصل الواحد يجتمع فيه عدد من التلاميذ يتفاوتون فيما حصلوا عليه من العلم ، وما كسبوا من المهارة ، وفى مقدار ما وهبه كل منهم من الذكاء والميول والاستعدادات وفى المزاج وفى القدرة على التعبير ، كما يتفاوتون فى السن ، والحالة الجسمية ودرجة تأثرها بالأعمال المدرسية . وقد يكون التفاوت عظيمًا جداً بحيث يجهل بعضهم ما يعمل البعض الآخر من مواد الدراسة ، وقد يميل بعضهم إلى مادة من المواد فيقبل عليها ويندمج فيها بينما يبطل فى مادة أخرى فيعرض عنها ، ومنهم من يصيبه الركود العقلى فى مرحلة تعليمية بعينها ثم ينشط ويتقدم فى مرحلة أخرى ، بل إننا نرى التلميذ الواحد يختلف فى كثير من الحالات قوة وضعفاً فى المرحلة التعليمية الواحدة ، ومنهم من يقضى الساعات الطوال فى مزاوله العمل المدرسى بحيث لا يشعر بالسأم أو بالملل ، بينما يشعر غيره بالفتور أو بالضعف إذا قضى وقتاً يسيراً فى مزاوله هذا العمل بعينه . ويقوم بالتدريس فى نظام التعليم الجمعى مدرس واحد يلقي الدرس بأسلوب واحد وطريقة واحدة فلا يجد لديه من الوقت ما يجعله يخاطب كل تلميذ على قدر استعداداته ولا يوضح الدرس مراعيًا ما بين التلاميذ من اختلاف فى الميول .

والتدريس الجمعى أثر من آثار القرن الماضى ظل حتى هذا القرن ، وبمقتضاه كان يجتمع فى الفصل الواحد عدد كبير من التلاميذ يقوم بالتدريس لهم معلم واحد يساعده عرفاء كثيرون ، وطريقة العرفاء هذه ابتدعها كل من « أندروبل » Andrew-Bell وجوزيف لانكستر Joseph Lancaster ، وكان عدد التلاميذ فى المدارس التى يسودها نظام العرفاء كبيراً جداً فقد وصل إلى

١٨٢٠ تلميذاً ^(١) يتعهدهم ناظر واحد وكان هذا الناظر يقسم مدرسته إلى مجاميع دائمة وعلى كل مجموعة عريف ، وكان يختار العرفاء من التلاميذ المجدين في المدرسة . وكان التعليم تحت هذا النظام تافهاً لأن العرفاء كانوا يلمون بالقليل من المعرفة .

ولما كانت التربية الصحيحة تهدف إلى أن تعامل كل تلميذ المعاملة الملائمة لطبيعته وظروفه الخاصة حتى يستطيع أن يحصل على أعظم قدر ممكن من الفائدة في أقصر زمن وبأقل مجهود - تطلب هذا أن يكون تلاميذ كل فرقة وفصل من فصول التعليم الجمعى متقاربين في مستواهم العقلى والتحصيل العلمى ومتقاربين في السن وبذلك يتمكن التلاميذ من أن يجنوا أقصى ما يمكن من الفائدة .
وللتعليم الجمعى محاسنه فهى :

أولاً : يحقق مبادئ الاقتصاد إذ يحتاج لأقل عدد من المدرسين بعكس التعليم الفردى .

ثانياً : يربى في التلاميذ روح المنافسة ويحملهم على الدخول في ميادين المناقشات العلمية .

ثالثاً : ينفث في الأطفال روح الجماعة ويساعد على تربية كل فرد منهم تربية اجتماعية حقيقية .

رابعاً : يوجد بين التلاميذ الألفة والمحبة كما أنه يعود على النظام والتعاون .
خامساً : والمدرس المتوسط يفضل التعليم الفصلى على التعليم الفردى إذا كان الفصل جيداً وهذا لأن طبيعة هذا التعليم تساعد على النشاط وبذل الجهد فيذوب التعب الذى يلاقيه المدرس ، ويكفى جداً أن يرى المدرس مثلاً فصلاً مكوناً من ثلاثين تلميذاً شاخصين إليه وعلى أتم الاستعداد للتلبية العلمية .

مضار التعليم الجمعى من الوجهتين : الفردية والاجتماعية

إن نظام الفصول في المدارس التقليدية وإن كان يقوم على أساس متين من المبادئ الاقتصادية خصوصاً مع وجود التعليم العام ، إلا أنه معيب من الناحية

البيداجوجية . فهو نظام يتجاهل الفروق الفردية بين التلاميذ ، ويقوم على خرافة « التلميذ المتوسط » فقدماء البيداجوجيين كانوا يعتقدون بوجود مثال وسط للطفل يشبه الجميع كثيراً أو قليلاً وبذلك ينكرون كل الاختلافات التي توجد بين الأطفال في جميع نواحي الحياة النفسية ، ففصلهم قطيع لا يميزون فيه الوحدات ، وإذن فهم يعطون نفس التعليم للجميع ويعاملونهم على نمط واحد ويطالبونهم بمجهود واحد .

واعتبار صنف واحد من التلاميذ وهو التلميذ المتوسط معناه : أن التربية لا تؤدي رسالتها للجميع ، كما أن ذلك لا يأخذ بيد الضعفاء ويدعو إلى تبليد الأذكياء . وفي كل فصل يوجد تلاميذ لا يستفيدون مطلقاً من التعليم الذي يعطى لهم لضعف عقولهم ، وهؤلاء تجب العناية بهم عناية خاصة وتربيتهم بطريقة تلائمهم . ولكن كثيراً من المدرسين لا يهتمون بهذه المسألة لاعتقادهم أن الفصل الذي يوجد فيه أوائل يجب أن يكون فيه أيضاً أواخر . فهذه ظاهرة طبيعية كوجود الأغنياء والفقراء في مجتمع ، ولا يصح أن يشغل المدرس باله بذلك .

وإذن فاعتبار الفصل كوحدة تدريس هو من أكبر معائب المدارس التقليدية ، فالفروق الفردية بين التلاميذ هي من الأهمية بحيث لا يمكن تغافلها ، فالاختلاف من الظواهر المهمة في الطبيعة ، وكوننا قد خلقنا مختلفين في الذكاء والاستعدادات معناه أن الطبيعة تتطلب من كل منا رسالة خاصة ليؤديها . وهذا هو ما يجعل التعليم الفردي أمراً حتمياً .

ونظام الفصول في المدارس التقليدية معيب أيضاً من الوجهة الاجتماعية ، فالمدرسة يجب أن تحيط الطفل بظروف اجتماعية تجعله يشعر بأنه جزء من الجماعة وتابع لها حتى يتيقظ فيه الشعور بوجوب التضامن والتعاون — ولكن ما الذي قامت به المدرسة القديمة في هذه الناحية ؟ إنها تعطي دروساً في الأخلاق والتربية الوطنية ، ولكن ماذا يعمل التلميذ بهذه الدروس ؟ إنه يحفظها فقط استعداداً للامتحان . ولكي يكون الطفل اجتماعياً يجب أن يعيش اجتماعياً . ومع هذا أفلم يكن الطفل في فرقته كما لو كان في وسط اجتماعي ؟ الجواب نعم ، وإن ظهر لأول وهلة أنه كذلك لأن الطفل يظل من الوجهتين : الاجتماعية والعقلية في عزلة عن أقرانه الذين يعاشرهم ويجلس إلى جانبهم . فإنه لا ينبغي

الخلط بين الدجمع في غرفة واحدة وبين الحياة الاجتماعية ، فإن التجمع ضرب من التناقص الجنا ، إذ هو عبارة عن اصطفااف التلاميذ بعضهم إلى جانب بعض ، بينما الحياة الاجتماعية ضرب من القوة المتحركة ، فإن تفاعل هؤلاء الأولاد بعضهم مع بعض هو مصدر الحياة الاجتماعية . والواقع الآن أن هذا التفاعل منعدم بالمرّة في المدرسة ولو حدث لعوقبوا بصرامة من أجله . فالمدرسة القديمة بدلا من أن تضع التلاميذ في مواضع تتطلب حركة اجتماعية تقطع السبيل على الغريزة الاجتماعية فتحرم على أطفالها التحدث إلى بعضهم في غير أوقات الفراغ ، ولا تدعهم يشتركون في عمل واحد فتحول بذلك دون معاونتهم بعضهم لبعض . والواقع أن التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ لن يكون محتملا ولا مسموحا به في المدارس الجماعية .

غير أن مضار التعليم الجمعي لا يمكن إنكارها فالمدرس سوف لا يكون لديه فسحة من الوقت تمكنه من معونة ومساعدة كل تلميذ كما هو الحال في التعليم الفردي ، وثمة صعوبة أخرى يشعر بها مدرس الفصل وهي أنه لا يمكن أن يكون الفصل متجانسا ، وفي عدم تجانس تلاميذ الفصل يرهق الضعيف أو الغبي إذا سار المعلم بسير القوى أو الذكي ويصبح القوى أو الذكي أداة عبث للنظام إذا توخى المدرس في تدريسه طريقة تناسب الضعيف أو الغبي .

ولما كان الغرض من التعليم تكوين الفرد وإيقاظ قواه وتنمية ميوله الطبيعية فمن الخطأ ألا يسير كل طفل في تعلمه سيرا يتناسب مع طبيعته وميوله في كل مادة من مواد الدراسة فلا ينبغي أن يحول ضعفه الطبيعي في مادة أو نوع من مواد الدراسة دون استمراره في التعلم إذا كان ميالا بطبعه إلى مواد أخرى ، وبذلك يسير كل تلميذ في كل مادة حسب ميوله ومواهبه وسرعته الطبيعية لا يتقيد في ذلك بسرعة زملائه : فمن الخطأ إذن أن نفرض على التلاميذ على السواء معرفة جميع المعلومات بنسبة واحدة مع العلم بأنهم مختلفون كل الاختلاف . وعلى هذا وجب علينا أن نبحث عن طريق تصلح به حال التعليم في الفصل . وقد وفقت التربية إلى نظام التعليم الفردي .

والتعليم الفردي هو ذلك النوع من التعليم الذي تراعى فيه الفروق الفردية

ولقد كان الالتجاء إليه نتيجة لتقدم علم النفس واللاهتاف بما بين التلاميذ من فروق فردية مما جعل المربين يلحون في ضرورة مراعاة هذه الفروق في التثقيف والتدريب . فقد عمدوا أولاً إلى تقليل مثالب التعليم الجمعي بوسائل وطرق مختلفة ، ثم بلغوا إلى طريقة وسط بين هذين النوعين من التعليم ، وأخيراً رأوا أن يتركوا نظام الفصول جملة فأنشأوا طرقاً أخرى للتعليم الفردي سوف نتعرض لذكرها عند الكلام عن طرق التربية الحديثة ، وفي التعليم الفردي يتمكن المدرس من :

أولاً : معرفة ميول التلاميذ ورغباتهم معرفة دقيقة صحيحة : ففي ميدان الحرية التي يتمتع بها الطفل في حركاته ، وقراءته ، وألعابه ، ونشاطه — يتمكن المدرس من دراسة الطفل دراسة تحليلية تساعده في فهم ميوله وطبائعه ثم يعمل على تحقيقها بما يوافق الحال .

ثانياً : إلقاء المسئولية على عاتق الطفل فيتعود الاعتماد على النفس فتقوى بذلك شخصيته ويتولد فيه الميل إلى الابتكار . فقيام المدرس بالدور الرئيسي في التعليم تجاهل بطبيعة الطفل وميوله وقضاء على شخصيته وشل لحركة تفكيره .

ثالثاً : التغلب على التكرار المل الذي يلزم التعليم الجمعي . فأى فصل من الفصول يحتوى في الغالب على ثلاثة مجموعات : أذكاء ، وأغباء ، ومتوسطي الذكاء . والمدرس في تدريسه لابد وأن يضحى بمجموعة إن لم يكن بمجموعتين من تلاميذ هذا الفصل ولا بد وأن يلجأ إلى التكرار الذي قد يصبح مملاً للمدرس ولفئة من الأطفال الأذكاء . أما في التعليم الفردي فيتخذ المدرس ذلك ويتمشى مع طبيعة كل فرد فينكب كل على عمله لأنه يشعر أنه مسئول عنه ويود أن يؤديه على أحسن وجه وينجزه في الميعاد المحدد وبذلك لا يضيع وقت الأطفال سدى .

رابعاً : منح الحرية التي يحتاج إليها الطفل في نموه وتقدمه . فهذا النظام يجعل كل تلميذ له ميل خاص في ناحية من النواحي الدراسية أو غيرها ، ينبغ ويبرز فيها فهو تحت هذا النظام حر في بحثه وتعلمه بصرف في الناحية التي يميل إليها ما يريد من النشاط ، وهو حر في أن يستمر في عمله أو ينقطع عنه ، وهو حر كذلك في أن يعمل بمفرده أو يتعاون مع غيره .

خامساً : تعويد الطفل مجابهة المشاكل والتفكير في حلها ، ففي التعليم

الفردى يشتغل الطفل فيما يشاء من الدروس حسب ميوله فهو يسير فيها سيراً طبيعياً تلقائياً ، ومن ثم تجده يبدى رغبة شديدة فى حل ما يقابله من المشاكل ، والتغلب على ما يعرض له من صعاب . وهذه الطريقة من أحسن الطرق فى التعلم فهى تثير ميلاً وحاجة فى نفس صاحبها يريد أن يحققها .

سادساً : لا يسمح التعليم الفردى بوجود الغيرة ، والحقد والتنافس بين الأطفال فالدافع فيه على العمل هو حب الابتكار والرغبة فى البحث وحب الاستطلاع . والاستقلال فى العمل والتلذذ بالنتيجة السارة التى يصل إليها الطفل ، والغرض الذى جاهد من أجل تحقيقه .

سابعاً : إن نظام التعليم الفردى يوثق الصلة بين المدرس والتلميذ فاحتكاك المدرس بالتلميذ عن قرب يساعده على تفهم ميوله ومزاجه وشخصيته وهذا لا يمكن أن يتحقق تحت نظام التعليم الجمعى .

على أن التعليم الفردى لم يخل من النقد فقد زعم البعض أن هذا النظام الفردى ما هو إلا رجعة ونكسة إلى العصور الأولى ، ورجوع إلى الطرق البدائية للتعليم التى كانت تستعمل فى الأديرة . وهذا اعتراض باطل يجب ألا نأخذ به بعد أن ثبت من الأدلة السيكولوجية أن التعليم الفردى هو التعليم الذى يطابق ميول الأطفال ويتفق وحاجاتهم النفسية ، وثمة اعتراض آخر وهو أن التعليم الفردى يعوزه روح تبعث على العمل وتحرك الهمم وهذا مردود عليه بأن المنافسة هنا منافسة فردية ، هذا ويخشى البعض من استخدام الطريقة الفردية لأنها فى نظرهم تشجع الكسالى من التلاميذ ومن لا يميلون إلى العمل بطبيعتهم ، ولكن لو نظر هؤلاء إلى سير العمل فى المدارس الحديثة وفى مدارس الحركة والنشاط لما أبدوا هذا الاعتراض فكل مدرسة منها ابتكرت طريقة تضمن سير العمل ومعرفة المجهود الذى يقوم به كل تلميذ على حدة معرفة دقيقة . وهناك اعتراض وجيه وهو أن التعليم الفردى ليس فيه ما يشبع ميول الفرد الاجتماعية ونحن نعلم أن أنصار هذا الاعتراض بأن مؤسسى الطرق الحديثة قد فطنوا إليه وجعلوا فى مدارسهم مجالاً للدروس الجمعية كالرقص ، والغناء ، والتمثيل ، وبعض دروس التاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والدين .

المراجع

1. Claparède : L'Ecole sur Mesure P. ٢5
2. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
3. Kilpatrick : Foundation of Method.
4. R.R. Rusk : Experimental Education.
5. R.R. Rusk : Research in Education.
6. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
7. Sturt and Okden : Matter and Method in Education.
8. Cole : The Method and Technique of Teaching.

الفصل الثالث

أنواع الدروس

هناك أنواع مختلفة من الدروس تختلف باختلاف الغرض الذى يرمى إليه المدرس وطبيعة الدرس نفسه ؛ فقد نجد نوعاً من الدروس يكون الغرض الغالب فيه هو زيادة المعرفة ولذا يسمى هذا النوع من الدروس « دروس كسب المعلومات » وثمة نوع آخر تبرز فيه ناحية التذوق والتقدير ولذلك سمي باسم « دروس التقدير » . كما هو الحال فى دروس الأدب والموسيقى والفن . وهناك دروس أخرى تغلب عليها الناحية العملية فيطلق عليها « الدروس العملية » (وتسمى أحياناً دروس كسب المهارة) .

ولعل الأساس فى مثل هذا التقسيم هو « أن بعض المربين الحداثيين ينظرون إلى العقل على أنه مكون من نواح إدراكية ، ونواح وجدانية ، ونواح نزوعية ووضعوا بذلك مناهج لكل ناحية » ومن ثم فإن دروس المعلومات تقوم على النواحي الإدراكية ، ودروس التقدير تقوم على النواحي الوجدانية ، والدروس العملية تقوم على النواحي النزوعية .

وهناك نوع رابع من الدروس — يلجأ إليه المدرس فى بعض الأحيان لمراجعة ما مر — يسمى « دروس المراجعة » .

على أننا لا نقصد بهذا التقسيم أن نميز تمييزاً تاماً بين نوع وآخر ، فإن ذلك يتنافى مع وحدة العقل (على الأقل فيما يختص بالثلاثة الأنواع الأولى) — لأن من خصائص العقل أنه يتزع ويدرك وينفعل — ولكن المقصود أن كل نوع من هذه الدروس يتميز بالناحية الغالبة عليه . ومعنى هذا أنه يصح أن يجمع درس واحد بين ناحيتين أو أكثر من النواحي المتقدمة التى تميز كل نوع من هذه الدروس .

فثلاً فى « دروس المعلومات » قد تساعد هذه المعلومات نفسها على التقدير وتذوق الجمال فى ناحية ما — فتحليل ألوان الطيف الشمسى لا يقتصر على مجرد

معرفة هذه المعلومات وإنما قد يكون خطوة في سبيل تقدير الألوان والاستمتاع بها وكذلك دراسة التورية والاستعارة مثلاً لا تتعارض مع تذوق الدارس لجمالها من الناحية الأدبية .

ويمكن تشبيه هذا الامتراج على حد رأى كول Cole^(١) أيضاً بتحليل حياتنا النفسية إلى نواحيها الثلاث المعروفة (إدراك ، وجدان ، نزوع) وكيف تُكون هذه الثلاثة دائرة عضوية بحيث يتصل كل منها بالآخر - ولو أنه في بعض الأحيان قد تغلب ناحية على أخرى .

أولاً : دروس كسب المعلومات : أو توسيع المعرفة . ويرى المدرس من ورأها إلى التوسع في معارف التلاميذ بأن يمدّهم بالمعلومات الصحيحة عن مختلف الظواهر الكونية ، والأحداث التاريخية ، والأشياء الهامة التي تتصل بحياتهم وبيئتهم والتي يحتاجون إليها لإدراك الحقائق العامة - وفي هذه الدروس يستخدم التلميذ حواسه وأعضائه .

ويمكن تقسيم هذه الدروس - من حيث مصدر المعلومات والجهد المبذول فيها - إلى ثلاثة أقسام :

(أ) دروس يكون المدرس فيها هو المتحمل لجميع أعباء عملية التدريس ، فيحتكر الميدان لنفسه ويكون بمثابة الراوية والموصل للمعلومات التي يريد الإدلاء بها - ويختص نفسه بكل النشاط في الفصل .

(ب) دروس يجمع فيها التلميذ المعلومات لنفسه وب نفسه .

(ج) دروس يحصل فيها التلميذ على المعلومات عن طريق المناقشة التي تدور رحاها في الفصل بين المدرس والتلاميذ .

أما فيما يختص بدروس الإلقاء - دروس النوع الأول - فهما قليل فيها من مثالب ومساوئ فإن المدرس يضطر في كثير من الأحيان إلى الاستعانة بها - ولا يمكن أن يستغنى عنها استغناء تاماً - لأن هناك من الدروس ما لا يمكن تدريسه إلا بهذه الطريقة - ولكن العيب الأساسي فيها هو ما سبق ذكره من احتكار المدرس للمجهود والنشاط لنفسه ، فيندفع كتيار الماء المتدفق ويغرق

التلاميذ بمعلوماته دون مراعاة لأي تنظيم أو تتبع لخطوات مخصوصة مما سبق أن لمسناها تحت عنوان « الطرق العامة » وعلى الأخص طريقة هربارت — فهناك أصول يجب أن تتبع في مثل هذه الدروس منها : أن يتصل ما يلقيه المدرس بما سبق من معامات وخبرات للتلاميذ — فإذا كان الموضوع جغرافية حوض البحر الأبيض المتوسط مثلاً فيجب أن يستثير المدرس معلومات التلميذ السابقة عن هذا الحوض ، وهنا تظهر أهمية المرحلة الأولى من مراحل خطوات هربارت (المقدمة) وبهذه الإثارة نعد عقل الطفل لاستقبال المعلومات الجديدة وإذا احتاج الأمر للربط أو للموازنة بين معلومات الطفل السابقة فإن هذا مما يزيد كتلة معلوماته تماسكاً وترابطاً . وتمتاز هذه الخطوة نفسها بإثارة ميل الطفل وانتباهه فالإنسان بطبيعته يميل إلى ما له علاقة سابقة بخبرته ويتنبه إليه .

وتنصب الخطوة الثانية على كيفية استغلال انتباه التلميذ على فرض نجاح المدرس في إثارته — ويستلزم هذا ثلاثة أمور هامة :

أولاً : أن تكون المعلومات الجديدة عاملاً مساعداً على اتساع خبرة التلميذ ومعلوماته السابقة التي أثارها المدرس واستعان بها على استقبال المعاني الجديدة . وكثيراً ما يفشل المدرس في هذه المحاولة ، إما لأن التلاميذ يكشفون بعد قليل أنه بالرغم من المقدمة الجذابة التي تقدم بها ، فإنه يعيد سيرته الأولى ولا يزيدهم معرفة تمت إلى نفوسهم بصلة .

ثانياً : أن يشعر التلميذ في سياق الدرس بأن هناك تدرجاً في تتبع مراحل المعرفة الجديدة بما يشيع نهمه ويرضى ميله الذي أثير في أول الدرس ، وأن يحس بأن في تتبع الخطوات تكملة فعلية للمعلومات التي يحتاجها الطفل عندما أثبتت المشكلة في بداية الدرس .

ثالثاً : أن تساعد المعلومات الجديدة على زيادة معلومات الطفل المحدودة وتنظيمها فتربط بما يشابهها من خبرات سابقة . وبذلك نضمن عدم خلط المعلومات في أذهان الأطفال .

ونختص بعض المدرسين خطأ عدم التنظيم فيذهبون إلى التقيض ويجعلون تفكير التلاميذ مصبوباً في قوالب منطقية لا يعرفونها . ويجبرهم هذا في بعض الأحيان على اتباع خطوات الكتاب اتباعاً أعمى .

أما النوع الثاني من دروس كسب المعلومات فهي التي يجمع التلميذ المعلومات بنفسه ولنفسه ويختلف هذا النوع عن سابقه في أن الأول يغلب عليه الشرح والتفسير والقصص ويكون العامل الأساسي فيه هو المدرس .
أما في الثاني فالعامل الأساسي هو التلميذ ، وتتجه طرق التربية الحديثة نحو هذا الاتجاه وخاصة طريقة دالتون ، وهذا النوع من الدروس يقسم إلى خمسة أقسام ثانوية هي ^(١) :

١ - التعليم الذاتي عن طريق الممارسة واختبار الأشياء . ومعنى هذا : أن يتعلم التلميذ أو الفرد من الظروف العملية أو البيئية التي تحيط به ، كما يتعلم الطفل أن النار تحرق - إذا قرب يده منها فأحرقها - وهذا النوع من الأثر ثابت بلاشك ولا يقتصر على ميدان الحياة أو المنزل أو نواحي النشاط الاجتماعية حيث يتعلم الطفل أشياء كثيرة - بل يمكن أن يكون التعليم في الفصل على هذا النمط - وينطبق هذا على النواحي الخلقية البحتة كما ينطبق على النواحي الدراسية وإعداد الدرس . ولكي نغني بهذا الغرض يجب أن نوجد الموقف الذي يقتضي من التلميذ التفكير ويجعله يشعر بأن هناك صعوبة يريد التغلب عليها ، ثم نتركه يتغلب على هذه الصعوبة بنفسه . ومن مثالب هذه الطريقة أنها بطيئة ، لأنها تبنى على طريقة المحاولة وحذف الأخطاء، إلا أنها تؤدي إلى نتائج تعليمية حسنة

٢ - التعليم الذاتي عن طريق الملاحظة ، وهنا تقوم الأشياء مقام الكتب ويكون التعليم حسياً بشرط ألا تقتصر الملاحظة على مجرد المشاهدة وأن يكون درس الملاحظة محدود الغرض واضح الهدف ، وأن نحدد الخطوات التي يسير عليها التلميذ فيما يلاحظ ولكي نحقق هذا يجب :

- (أ) إيجاد الدافع للملاحظة .
- (ب) ترك حرية التلميذ للملاحظة في حدود الموضوع الذي ندرسه .
- (ج) استغلال خبرات التلميذ السابقة .
- (د) تحديد الغرض من الملاحظة .
- (هـ) استغلال وتوجيه ميول الطفل واستعداداته .

(و) تنظيم الملاحظة وتركيزها .

والواقع أن هذا النوع يدخل في النوع السابق ، لأن الملاحظة نوع من أنواع اختبار الأشياء .

٣ - التعليم الذاتي عن طريق إجراء تجارب - ويختلف هذا النوع عن التعلم بالممارسة في أن الثاني تسوده المحاولة وحذف الخطأ - وفي هذا النوع يقوم التلميذ بعمل تجارب لغرض معروف لإثبات شيء ما أو نفيه ، وتكون هذه التجارب مناسبة لمستوى الطفل العقلي ؛ فطفل الروضة يجرى تجارب على النبات بواسطة استنبات بعض الحبوب في أوعية صغيرة ، وطالب الثانوي يمكنه أن يجرى تجارب من نوع أرقى كعرفة وزن السائل إذا غمر فيه جسم (قاعدة أرشميدس) والمقصود من إجراء التجربة هنا أن يقوم بها التلميذ بنفسه لا أن يعرضها عليه المدرس ، رَأهم خطوات مثل هذا الدرس هي :

(ا) إيجاد المشكلة والشعور بها .

(ب) وضع خطة للتجربة .

(ج) تنظيم الأجهزة وإعدادها .

(د) إجراء التجربة وملاحظتها .

(هـ) إثبات النتائج وتبويبها .

٤ - التعليم الذاتي عن طريق الدرس أى الرجوع إلى مصادر الموضوع - ولا يتناسب هذا مع الأطفال ، إذ يستلزم تركيزاً كبيراً للانتباه وقدرة على اختيار ما يقرأ .

أما النوع الثالث من دروس كسب المعرفة فهو دروس المناقشة التي تقوم على تبادل الرأي بين المدرس وتلاميذه ، وعمادها الاستنتاج - استنتاج التلاميذ الحقائق والقواعد ، ويتم ذلك عادة بالأسئلة التي يلقيها المدرس عليهم ، ومناقشتهم ، وحثهم على العمل وإثارة روح التنافس بينهم . وقد سبق أن تكلمنا عن هذا النوع حين تعرضنا للطريقة الاستنتاجية .

ثانياً : دروس التقدير Lessons for Appreciation

إن الغرض من التربية ليس فقط أن يتجنب الإنسان الخطأ أو يكشف

الحقيقة أو يعد نفسه للعادات المرغوبة ، بل ترى التربية أيضاً إلى تنمية قوى التقدير والتمتع بكل ما هو جميل سواء : أكان ذلك في الأدب أو النحت أو التصوير أو الموسيقى أو الفنون . فإنه لا يكفى أن يكون الإنسان قادراً على كسب الرزق ولكن يجب كتنيجة لتعليمه أن يكون قادراً على التمتع بالحياة . ولقد عرف Mathew Arnold الثقافة فقال : « هي أن نلم بأحسن ما عرف وقيل في العالم » . وهذا التعريف يشمل الكثير مما هو ضرورى في التربية الحديثة . فالمقدرة على استحسان رواية تمثيلية لشكسبير أو صورة Millet أو رواية Wagner معناها السرور والتسلية أو بعبارة أخرى صرف أوقات الفراغ في أشياء مفيدة بدلاً من ضياع ذلك الوقت هباء فتكون النتيجة التقهقر والضعف . ولذلك فإن من أهم واجبات المدرس تشجيع التلميذ وتهيئة الفرص التى تنمى فيه قوة التقدير . كذلك يجب أن يكون الغرض الأساسى من بعض التمرينات داخل حجرة الدراسة هو تنمية قوى التقدير فى النواحي المذكورة وليس ذلك لأن التقدير يمكن أن يتعلمه التلميذ بطريق مباشر ولكن لأنه توجد بعض حالات يكون تأثيرها سلبياً فلا يستطيع أحد أن يعرف كيف يقدر الموسيقى أو الأدب لأن شخصاً آخر يحثه على مثل هذا التقدير وإن مثل هذا النوع من التعليم تكون نتيجة النفاق والتصنع . وأحسن طريقة لتنمية هذه القوى هى الاتصال بالأشخاص الذين يقدرون الأشياء على حقيقتها .

يجب عليك ألا تعلم شخصاً آخر بأن يجد لذة فى شئ لا تشعر أنت فيه بلذة . وأن الصفة الأساسية التى يجب أن يتصف بها المدرس هى قوة التقدير ، فيجب عليه أن يجد لذة كبيرة فى الشئ الذى يريد أن يظهر جميلاً فى أعين التلاميذ . وليس مجدداً إطلاقاً أن يحث الأطفال على تقدير قطعة من أشعار ستفنسن Stevenson إذا لم يتمكن هو من أن يتشبع بروح هذه القطعة . وقد تكون هناك صورة معلقة على الحائط ولكن الأطفال لا تعبأ بشراء الصور الجيدة إلا إذا عاشروا أناساً يجدون لذة كبيرة فى الصور . وأن أحسن طريقة للمدرس الذى يشعر بأن عمله فى هذه الناحية غير ناجح تماماً هى أن يعمل جهده قدر المستطاع فى تنمية قوة تقديره لهذه الناحية . وإذا كنت تريد أن تدرس الشعر بطريقة مجدية فعليك أن تقرأ الكثير من الشعر خصوصاً مع من يجدون لذة فيه .

ولذا كنت على علم تام بالموسيقين المهرة وحصلت أثناء إلمامك بأعمالهم على درجة من التقدير لهذا النوع من الفن والطريقة التي بها ينشئ* الموسيقى قطعاً من الموسيقى لتأكدت أن تلاميذك سوف يجدون لذة في الموسيقى — وإن السؤال الذي كثيراً ما يسأل بخصوص تعليم هذه الموضوعات التي نرى فيها إلى تنمية قوى التقدير هو : هل يجب على الفرد أن يكون على إلمام بالطريقة حتى يمكنه أن يجد المتعة في عمل ما ؟

فمثلاً هل يجب على الفرد أن يعرف كيف يقرأ الموسيقى حتى يتمكن من أن يجد لذة فيها ؟ وهل يجب على الفرد أن يسرد قصص ستفنسن بأسلوبها البليغ لكي يتمتع بها ؟ وهل من الضروري أن يعرف الإنسان طريقة التصوير حتى يقدر فن corot ؟

والجواب على هذا السؤال هو أن معرفة الطريقة إما أن تساعد قوى الإنسان الطبيعية للتقدير أو تعوقها :

إنها تعوقها في حالة ما إذا كانت الطريقة هي المسيطرة على عقل الإنسان وتساعدنا عندما يشعر الإنسان العارف بالطريقة بالكمال والإتقان بشرط أن يكون الجمال هو الذي يجذب التفات الشخص وأن تكون قيمة الطريقة أمراً ثانوياً . وبعبارة أخرى إذا كانت معرفة الطريقة تجعل الإنسان يبالغ في نقده وفي التعبير عن شعوره في هذه الحالة يفقد المتعة وذلك لأنه يركز على الطريقة للبحث عن نقط الضعف حتى ينقدها .

وربما يسأل البعض هل يتصل هذا بتعليمنا ؟

يجب علينا أن نتذكر أن التقدير يصدر عن العاطفة — إلى حد كبير — وأن أى محاولة لتحكيم العقل فيها يسبب قهر النتيجة أو النهاية التي نرغب في إحرازها .

يمكّي أن مدرساً أراد أن يعلم تلاميذه قطعة من الشعر موضوعها « جمال الرفق بالطيور » فبدأ بالطيور التي يعرفها الأطفال ومنها العصفور الدوري وفي وقت قصير تشبع الأطفال بالفكرة « وهي أن هذا النوع من العصافير يعتبر خطراً ووباء وذلك لأنه يطرد الطيور المغردة وأنه من المستحسن لإبادة هذا النوع » واستعد الأطفال للهجوم عليه وإبادة كلية . وعندئذ جاء الشعر الذي يحثهم

على الرفق بالطيور . فلو حذفت المقدمة التي أراد بها المدرس إعداد الأطفال للشعر لكان تأثير الشعر في الأطفال أقوى .

وأحسن طريقة لإعداد الأطفال لتقدير شيء ما — هي مواجهتهم بهذا الشيء مباشرة .

وسبيل ذلك أن تقرأ قطعة من الشعر أو تعزف دوراً من أدوار الموسيقى أو تعرض الصورة على الأطفال ثم يركون للعمل بمفردهم وفيما بعد يمرنون على هذا العمل بطريقة أكثر تفصيلاً وتكراراً وذلك بإعطائهم فرصة أكثر للتقدير .

فلا يجب أن يحمل الأطفال على التعبير عن شعورهم بل يجب على المدرس أن يتقبل هذا التعبير بسرور عندما يكون من تلقاء الذات ، ويمكنه في أوقات مختلفة أن يكلف التلاميذ باختيار الجزء الذي يجدون فيه لذة أكثر من غيره ، ويجب أن يتجنب التعبير بألفاظ توحى بأن هذا الشيء جميل أو ذاك قبيح فلا يقول مثلاً : « ألا تظن أن هذا جميل ؟ » « ألا تجد لذة في هذا ؟ » إلخ . لأن الأطفال يضطرون تحت هذه المؤثرات أن يجيبوا بالكذب . لأن جل همهم هو عمل الصواب والتوصل إليه . وهم يشبهون في ذلك بعض الكبار . وإذا ما أرشد الطفل دائماً فإن هذا يربى فيه عدم وجود الثقة الكافية في المقدرة على الحكم بما هو كامل .

يزيد على ذلك أن الرائي يقدر شيئاً ويظن أن تقديره شيء حديث ويجب عمله . ويحسن أن نحكم على نجاح عمل من هذا النوع — من المظاهر التي تظهر على أوجه الأطفال من تلقاء أنفسهم بدلاً من حثهم على التعبير عن شعورهم . في درس من هذا النوع يقوم المدرس بعمله خير قيام إذا مثل دور المترجم لأن النجاح لا يتوقف كثيراً على معلومات الطفل الأولى ولكن على مقدرة المدرس الذي يمكنه أن ينزل إلى مستوى الطفل فيشعر معه ويفهم وجهة نظره ويقوده إلى ما هو أعلى وأحسن ، وذلك بواسطة قوة الإيعاز عنده . ويستطيع المدرس أن يزود الأطفال بالفرض وبما من شأنه أن ينمي هذه القوى بواسطة صوته وحركاته وشرحه وإيعازه . وبما يساعد أيضاً على قوة التقدير عند الأطفال هو إعطاؤهم فرصاً يستعملون فيها خيالهم ويقومون فيها بأعمالهم دون مساعدة المدرس لهم كثيراً . إن الجماعة من الأطفال الذين وضعوا أنشودة من الأناشيد والذين عملوا

يجد لكى يوقفوا بين كلماتها ويلحنوها فى نغمة موسيقية عذبة — إن هؤلاء — يجدون معنى جديداً فى الغناء المطلوب منهم حفظه لليوم التالى . فليست الموسيقى علامات مختلفة وحروراً خاصة ووقتاً معيناً ، بل تعنى أكثر من ذلك . فى محاولتهم الخاصة يدركون أن الغرض من الموسيقى لهذه الأنشودة هو التعبير عن شعور يتفق والكلمات التى يغنونها .

إن الطفل الذى يحاول رسم منظر عام يجد جمالاً وممتعة فى صورة المنظر العام المعلقة على الحائط ، وهكذا يحدث نفس الشيء فى كل النواحي التى نرى فيها إلى تنمية قوى التقدير . إن الطفل الذى يحاول أن يخترع شيئاً فإنه يفهم هذا الشيء فهماً متقناً ويفهم عناصره التى يمكن أن يتوافق بعضها مع البعض الآخر كما أن هذا العمل يبين له الفرق بين عمله وعمل أستاذه فتزداد قيمة عمل الأخير فى عينيه .

وفى مناقشاتنا للدروس التقدير جعلناه يعنى عاطفة الجمال . وهناك نوع آخر من تلك الدروس يدخل فيه عنصر العقل ويمكن الاستفادة من هذا النوع أيضاً فى طرق التدريس .

هناك حالات فى الأدب تشمل العنصرين . عند دراسة قطعة تمثيلية لشكسبير فلا يهمنى جمال التعبير فقط ولكن يهمنى أيضاً تصوير حياة الرجال والنساء أثناء تمثيلهم وفى تأثيرهم بعضهم على البعض الآخر فى بيئتهم العامة .

فى التاريخ مثلاً تتسع القصة التمثيلية فتشمل دولة بأكملها أو دول العالم المختلفة وطرق ارتباط بعضها ببعض الآخر ، وفى كلتا الحالتين يوجد عندنا تقدير بالأسباب والمؤثرات وأثرها وهو تقدير لتجارب اجتماعية تشبه فى جوهرها تجاربنا . إن التقدير هنا يشمل القدرة على اتباع العلاقات المنطقية المدونة فعندما يلم الإنسان بالغايات التى حثت الرجال على العمل والصلة التى كانت بينهم ونظام نشاطهم ونتيجته — تتسع دائرة معلوماته وتزداد تجاربه .

وإن إمكانية اتساع مدى تجارب الطفل الاجتماعية كانت سبباً من الأسباب التى جعلتنا ندخل دروس التاريخ والأدب ضمن المنهج الدراسى .
وهنا نتساءل إذن عما يتضمنه إحراز تقدير من هذا النوع ؟ ولنأخذ مثلاً

لذلك المدة الى سبقت الحرب المدنية مباشرة وكيف يمكننا أن نفهم هذه الحالة البعيدة ؟ ولا يمكننا الملاحظة المباشرة ، كما أنه يصعب علينا جميعاً جمع مدلولات بوساطة المشاهدة كما هو الحال في حل مشكلة من المشاكل في تجاربنا الحاضرة ، كما أنه من الصعب أيضاً اختيار النتائج .

إننا نحتاج إلى جمع كل الحقائق إن أمكن فنقرأ تقارير المؤرخين ونجمع الصحف التي طبعت في ذلك الوقت ونقرأ المناظرات التي أقيمت في المؤتمرات ونتتبع الخطابات التي كتبها الرجال والنساء الذين عاشوا في ذلك العصر ونسأل أسئلة بخصوص عدد العبيد الذين كانوا في ذلك الوقت وعن قيمة الزراعة التي قام الرقيق بزراعتها في الجنوب . ونجته في أن نعرف السبب الذي من أجله ألغى الرق في الشمال وبالإجمال نستعمل كل الطرق الممكنة لكي نلم بما قاله وعمله الناس والحالة التي كانوا عليها في ذلك الوقت — فيجب علينا إذن أن نزود الأطفال بمثل هذه المعلومات إما عن طريق الكتب أو شفويّاً قبل أن نكلفهم تتبع الحوادث المنطقية المذكورة بين هذه الحقائق التاريخية . فإن التقدير يبدأ عندما تتوفر المدلولات التي تساعد قوة التصوير عند الأطفال على العمل وتكمل هذه القوى بوساطة محاولات الطفل الخاصة وذلك بواسطة تتبع أطوار نمو شخص آخر ، وعندئذ يفهم الفرد السبب والتأثير والنظام والصلة التي كانت منتشرة بين الناس . ويشترك هذا النوع من العمل في آخر خطواته مع الدروس الاستنتاجية . ولكن يوجد اختلاف واحد وهو أن الأطفال يهتمون بتقدير الحقائق والعلاقات التي دونها المؤرخ الماهر فإن المسألة مسألة فهم أكثر منها اكتشاف للحقائق الجديدة وقد توجد دروس في التاريخ تكون فيها المشكلة واضحة تماماً ويستحسن عندئذ أن تكون هذه الدروس استنتاجية .

وهكذا الحال في الأدب فيقدم الحديث عن الكاتب أو الشاعر بحديث عن حالته ويتوصل إلى نتائج مفروض أنها حقيقية وتنطبق في المنطق على أعمال الإنسان . ويحتاج المدرس إلى وضع تفاصيل يراها ناقصة ، كما أنه يحتاج لأن يرشد الأطفال في محاولاتهم في تتبع ترجمة المؤلف . ولكن يجب أن تكون ترجمة لحقائق مذكورة فإن تقدير ترجمة المؤلف للأعمال المتصلة بالإنسان تكون ذات

أهمية كبرى أكثر مما لو حاول الأطفال عمل الترجمة بأنفسهم .
فإن التقدير معناه المدح والطمأنينة كما أن التقدير لا يهتم باكتشاف حقائق جديدة ، ولكن نحن نرى أن تفهم ونتمتع بجمال عمل الأساتذة . وإذا تمكننا من أن نرشد الأطفال إلى أن يفكروا أفكارهم الخاصة ويفسروا نشاط الإنسان وشعوره كيفما شاءوا نكون بعملنا هذا قد زدنا من مدى تجاربهم ووسعنا مداركهم وكونا عندهم ينبوعاً للتمتع يستفيدون منه طوال حياتهم ومخزناً للحكمة والفهم يشعرون بأنهم مدنيون لنا لمحاولتنا التي قمنا بها في سبيل مصلحتهم ومنفعتهم الخاصة .

ثالثاً : الدروس العملية أو كسب المهارة . وهي الدروس التي تهدف إلى تدريب التلاميذ على كسب مهارة معينة حتى تصبح عادة فيهم — أو تثبيت بعض المعلومات في الذهن حتى يمكن استخدامها استخداماً آلياً .

ومن ثم فهي دروس تحتاج إلى التقليد واستخدام الحواس واليد واللسان في كسب المهارة : كالكتابة والخط والرسم والموسيقى والغناء والرقص والأشغال اليدوية والألعاب الرياضية . وإذا كان الغرض المباشر من الدروس العملية هو تكوين عادات خاصة ، إلا أنها مع ذلك تؤثر في توسيع المعارف وتعميقها . وتهذيب الوجدان وتكوين الأخلاق — هذا ويمكن تقسيم الدروس العملية تبعاً للأغراض المتوخاة منها إلى ما يأتي :

١ — دروس التوضيح العملية : فإن بعض الدروس تحتاج إلى توضيح ظاهرة من الظواهر كظاهرة جغرافية معينة في درس معين — إما بمعرفة المدرس — أو بمساعدة التلاميذ ولذلك يدخل في هذا النوع وسائل الإيضاح (وسندرسها بالتفصيل فيما بعد) .

٢ — دروس التدريب : وهي على وجه التحديد دروس اكتساب المهارات ولا يخفى ما للتدريب من أثر في تكوين الطفل وتركيز معلوماته بحيث تصبح جزء لا يتجزأ منه .

ويمكن القول : إن هذه الدروس تشبه إلى حد ما مرحلة التطبيق التي سبق دراستها والتي تلتحق درس المعلومات إلا أنها تختلف عنها في أن الدروس العملية

أكثر تفضيلاً ويكون غرضها واحداً ولها طريقة خاصة متبعة .

مثال ذلك : من أغراض تدريس الحساب أن يكتسب الطفل مهارة في التعامل بالإعداد بحيث يألف استخدامها إما في حل المشاكل الحسابية أو في حل مشاكل حيوية تعرض له بحيث تصبح العمليات الحسابية التي في متناوله عادية لا تكلف مجهوداً يعرقل نواحي أخرى تساعد على تدرج الطفل في معلوماته ونموه العقلي وكذلك الحال في اللغة فإن معاني المفردات والقواعد التي يدرسها تحتاج إلى الدروس التدريبية حتى يتمكن الطفل من استعمال ما عرف فعلاً .

هذا ويجب أن نتفادى بعض الأخطاء التي تقع في دروس التدريب وأهمها :
(١) أن تجعل تمارين التدريب متشابهة مملة خوفاً من أن لا يشعر التلميذ بضرورة الاستمرار في حلها كأن تكثر من مسائل التمرين على جدول الضرب في وقت يكون التلميذ فيه قد سيطر تماماً على هذا الجدول . وسبب الملل عادة فشل التلميذ أو إخفاقه في اكتساب المهارة المطلوبة لأنه لا يشعر بالدافع إلى اكتسابها أو بالحماس نحوها . وهذا أمر ضروري يساعد على نجاح هذه الدروس . وهذا لا يمنع في الوقت نفسه استغلال ميل التلاميذ إلى التكرار كلما صغر سنهم فهو محبب إليهم .

(ب) التغاضي عن تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ منذ البداية . وعدم تصحيح الأخطاء لا يجعل الدرس يحقق الغرض المرجو منه : ومن المستحسن بل من الواجب أن نتفادى في مثل هذه الدروس الأخطاء الكثيرة لأن اكتساب المهارة معناه توطيد أركان عادة من العادات والعمل بما يخالف ذلك يضعف تثبيت العادة المطلوبة بمعنى أنه إذا ما تكرر خطأ التلميذ في دروس التدريب كلما ساعد هذا على تثبيت الخطأ دون تصحيحه ومن هنا تأتي فائدة تدرج التمارين بحيث ينتقل الطفل أو التلميذ من السهل إلى الصعب تدريجياً فيقلل هذا من أخطائه ويمكن أن تطبق ذلك على المهجاء على سبيل المثال .

هذا ولا يمكن تفادى الخطأ كلية فالإنسان يتعلم عن طريق الخطأ في بعض الأحيان ولكن المهم هو الإقلال من الخطأ على قدر المستطاع حتى نتخطى بإطراد مختلف العقبات التي تعترض سبيلنا في التقدم .

رابعاً : دروس المراجعة :

الغرض منها مراجعة ما درسه التلاميذ أو تنظيم معلوماتهم تنظيمياً جديداً بحيث يمكن استغلالها في ظروف أخرى .

ولابد من توافر بعض الشروط في هذه الدروس وأهمها :

- ١ - ألا تكون آلية بمعنى أن تكون المراجعة بنفس الطريقة والنظام الذي أعطيت به المادة فإن هذا مما يساعد على ملل التلميذ ويغفل شرطاً هاماً هو التنظيم الجديد للمعلومات - كما أن المراجعة المماثلة للمراجعة الأصلية لا تبين للتلميذ ولا للمدرس نقط الضعف أو القوة في فهم التلميذ لما حصل عليه من معلومات . وما المراجعة في أول كل درس إلا ضرب من ضروب دروس المراجعة مصغراً بما يتناسب مع الدرس - إذ الغرض منه الربط بين المعلومات السابقة واللاحقة .
- ٢ - أن تكون هذه الدروس في الوقت المناسب الذي يحتاج فيه التلميذ إليها وأنسب الأوقات لذلك - إذا ما كانت الحالة تستطبق على درس واحد هو آخر كل مرحلة من مراحل الدرس . وإن كانت الوحدة هي عدة دروس في موضوع واحد - أو إذا كانت الوحدة موضوعاً من الموضوعات فإن أنسب أوقات المراجعة لها هو عقب الانتهاء من هذه الوحدة .
- ٣ - يجب ألا يشعر التلاميذ بأن درس الإعادة أو المراجعة هو مجرد العودة إلى ما مضى دون تفكير - أو أن الدرس سوف يقتصر على مجرد أسئلة استرجاعية خاطفة في تفاصيل المادة التي أعطيت لهم - وإلا ساعدهم ذلك على أن يعملوا على مجرد الاستظهار كي يحوزوا رضى المدرس دون فهم حقيقى للمادة التي استظهروها أو مقدره على مقارنتها بغيرها من المواد . هذا فضلاً عن أن ذلك يؤدي إلى اعتيادهم الاقتصار على الدرس دون التشوق للاستزادة منه .

المراجع

1. Green and Birchenough : A Primer of class Teaching.
2. Raymont : Modern Education.
3. Ward & Roscol : The Approach to Teaching.
4. Hill : The Teacher in Training.
5. Bloor : The Process of Learning.

الفصل الرابع وسائل الإيضاح

إن المدرس بحكم درايته بمستوى فهم تلاميذه ، ومدى ما يلمسون من معلومات يدرك أن ثمة أشياء أو معلومات في الدرس الجديد ستكون غريبة على التلميذ أو مستعصية على فهمهم ، أو يصعب عليه هو نفسه شرحها لهم ، إلا إذا استعان بأشياء محسوسة أو معلومات سابقة يتخذها (وسائل) يقرب بها الدرس الجديد إلى أذهانهم ويوضح ما فيه من معلومات أو أفكار معقدة . فالغرض الأساسي إذن من الإيضاح هو إثارة ما عرض من المادة ، والإيضاح يكون عادة بربط الأشياء التي يعرفها التلميذ من قبل بتلك التي تكون جديدة عليهم ، أو يشعرون بغموضها — وهو في ذلك يسير وفق القواعد الأساسية في التدريس من التدرج من المعلوم إلى المجهول ، ومن البسيط إلى المعقد إلخ مما سبق شرحه . والإيضاح من أهم وسائل التعليم الجمعي ، فهو أداة تجعل الدرس مشوقاً والمعلومات حية ذات قيمة ثم هو قبل ذلك يساعد على تثبيت الدرس في أذهان التلاميذ ، ومن فوائده البعيدة تعويد التلميذ على التأمل والتفكير وحصر الانتباه وخاصة عند الموازنة والنقد .

استعمال وسائل الإيضاح :

الغرض منها — كما يتضح من الاسم — هو إيضاح بعض النقاط الغامضة في الدرس ، ووسائل الإيضاح أنواع : فمنها ما تحتويه المتاحف المدرسية من نماذج وصور ورسوم وخرائط ، ومنها ما يدخل في شرح المدرس من قصص وأمثلة وموازانات وأوصاف وتجارب عملية ، ومنها ما يكون خارج المدرسة كالرحلات والسينما والإذاعة اللاسلكية إلخ .

أما وسائل الإيضاح التي يمكن استعمالها مباشرة في الدرس فلها شروط يجب اتباعها حين استعمالها حتى يمكن أداء الغرض المطلوب منها بنجاح . ومن تلك الشروط ما يأتي :

(أ) أن تكون وسيلة الإيضاح أبسط وأسهل من النقطة المراد إيضاحها ولا تحتاج إلى إيضاح وشرح من المدرس — فثلاً يجب ألا نستعمل الرسوم البيانية في توضيح بعض الحقائق لصغار التلاميذ وإلا اضطررنا إلى توضيح الرسم البياني نفسه ، فالمدرس الذى يشرح لتلاميذ المدارس الابتدائية صادرات وواردات القطر المصرى مستعيناً في ذلك بالرسم البياني يجد نفسه في حاجة إلى إضاعة أغلب الوقت في شرح الرسم ذاته وطريقته . كذلك في توضيح الفصول برسم دوائر ومدار الأرض وما إلى ذلك مما ملئت به كتب الجغرافيا ويعتبر من أضر الأشياء لصغار التلاميذ إذ أنها تربكهم ولا تفسر شيئاً .

(ب) يجب أن تكون وسيلة الإيضاح مشوقة ؛ فإن بعض الحقائق الجافة ، تكتسب الحياة عند استعمال وسائل لتوضيحها ، فدرس على تضاريس آسيا مثلاً يمكن تشويق التلاميذ إليه باستعمال صور تمثل رحلات إلى قمة إفرست ... هذا إلى أن التشويق في حد ذاته يساعد على التذكر . وهنا يجب أن نعرف ميول الأطفال فتعد لهم ما يتلاءم مع ميولهم ، من ذلك أنهم يميلون دائماً إلى الأشياء المحسوسة أكثر من المعنوية . كما أن الألوان الزاهية تجذبهم وتؤثر فيهم أكثر من غيرها .

(ح) يجب أن تكون وسيلة الإيضاح خاضعة للمدرس بحيث لا تطفئ عليه Subordinate to the Subject — حتى لا يحول انتباه التلاميذ إلى وسيلة الإيضاح وينسى المراد من التوضيح ؛ فهي في مرتبة ثانوية والمدرس الناجح هو الذى يتمكن من ربط الإيضاح بالمدرس بشكل محكم حتى لا ينفصل أحدهما عن الآخر .

(د) أن تكون مرتبطة بالنقطة المراد إيضاحها ، صحيحة لا تثير الشك ولا توحى إلى التلاميذ بمعلومات خاطئة : أى أنها يجب أن تصيب قلب الموضوع وأن تمتاز بالدقة .

فوائد وسائل الإيضاح :

١ — هى وسائل تساعد على تبيين الغامض من مشكلات الدروس وتوضيحها فهي وسيلة للعمل على حصر أفكار التلاميذ وضبطها وتمكنهم من تصور كثير من الأشياء التى يستحيل عليهم تصورها تماماً بدون استعمالها مهما بذل المدرس المجهود في الشرح بالألفاظ .

- ٢- كما أنها أكبر عامل على التسهيل فهي تجعل المعلومات حية ذات قيمة يستطيع التلميذ أن يطبقها ويستفيد منها في دروسه في الحياة بوجه عام .
- ٣- ولا تقتصر فائدتها على التوضيح لمشكلات الدرس ولكنها أعظم الوسائط لتثبيت الدروس في الذاكرة وسهولة استحضارها وقت الحاجة .
- ٤- يمكن أن يتخذها المدرس وسيلة فعالة لتربية الملاحظة وتعويد الأطفال الدقة في التأمل والسرعة في العمل والانتباه الدقيق والاستماع المفيد..
- ٥- إنها وسيلة فعالة لتحريك الطفل للعمل فهي تستثير فيه الرغبة للاستطلاع وتخلق عنده الحافز الشديد لدرس كثير من الأشياء التي لم يكن يوجه إليها انتباهه لو لم يلجأ المدرس إلى استخدامها .
- ٦- أن وسائل الإيضاح إذا أحسن المدرس استعمالها تجعله واثقاً من فهم التلاميذ لما ألقى عليهم كما أنها تساعد الأطفال على تكوين عادة الروية والتأمل ؛ لا لأنها تعود التلميذ التدقيق والصبر عند فحص الموضوعات الحسية فقط ولكن لدأب المعلم أثناء استعمالها على تكليف التلاميذ العناية التامة بتمييز أجزاء المعروض وخواصه والانتباه الكامل عند النقد والموازنة .
- أنواع وسائل الإيضاح :
- يمكن أن نقسم وسائل الإيضاح إلى الأقسام الآتية .
- أولاً : وسائل إيضاح توجد في المتحف المدرسي وتشمل :
- (أ) ذوات الأشياء المراد توضيحها حية أو مخنطة .
 - (ب) نماذج الأشياء .
 - (جـ) الصور الشمسية أو الجغرافية أو غيرها .
 - (د) رسومها أو رسوم بعض أجزائها .
 - (هـ) الرسوم البيانية .
- ثانياً : وسائل إيضاح متصلة بالشرح وتشمل :
- (أ) القصص .
 - (ب) الشرح .
 - (جـ) التجارب العملية .
- ثالثاً : وسائل إيضاح تخرج عن نطاق المدرسة وهذه تشمل :

(ا) الرحلات المدرسية .

(ب) « السينا » .

(ح) الإذاعة اللاسلكية .

وستكلم باختصار عن كل واحد منها .

أولا : وسائل إيضاح يمكن أن توجد في المتحف المدرسى .

(ا) ذوات الأشياء :

بما لا شك فيه أن للاستعانة بذوات الأشياء فى فهم ما غمض من الدرس فوائد جمة فهى تساعد الطفل على أن يفهم بسرعة وسهولة من الأشياء أو ما يقوم مقامها من المحسوسات ما يصعب عليه فهمه من الألفاظ . فحواسه المختلفة تشترك كلها أو أكثرها فى إدراك الشيء على حقيقته وتكوين فكرة واضحة عن تفاصيله وبذلك يمكن أن يثبت فى أذهان التلاميذ بسرعة . من أجل ذلك وجب أن يكون بمتحف المدرسة الكثير من الأشياء ونماذجها وصورها ليستعين بها المعلم على تأدية عمله ويمكن لأى مدرسة أن تجمع مجموعة جافة من : النبات ، وأوراق الأشجار ، وأنواع الحبوب ، والأحجار الصخرية ، والمعادن ، والحيوانات المخططة ، ومخططات الطيور وبيضها وأعشاشها ، والأسماك ، والحشرات ، وأنواع الحيوان المختلفة ، ومخالب ، ومناقير ، وأظافر ، وأسنان ، وأقدام الحيوانات والطيور ، والمحصولات الحيوانية : كالصوف والحرير والجلد والمحصولات النباتية : نماذج الأشجار ، والأزهار ، والحشائش المحلية ، وأوراقها مضغوطة وملصقة بالصمغ على الورق المقوى ، والبقول والفواكه ، وثمار بعض الأشجار : كالقطن والكتان والشاى والأرز ، والسكر وأنواع الأخشاب المختلفة ، وعينات من الصخور المختلفة للإقليم الذى تقع فيه المدرسة وغيره من سائر الجهات المصرية ، كما توجد به نماذج من الفحم والزجاج والبللور والملح ، ونماذج من الصوف والمعادن . . . إلخ .

هذا ويجب تشجيع التلاميذ على جمع مثل هذه الأشياء إذ أنها تساعد على اتصال الأطفال بالبيئة وتعلمهم الكثير من الحقائق بطريقة ثابتة كما أن هذا يساعد على استثارة غريزة حب الاستطلاع ، فيسعى التلاميذ لتغذيتها بالبحث والتقيب فى الكتب وسؤال الآباء والمدرسين ، وجدير بالمدرس أن يهتم بما يجمعه

التلاميذ ويحفظه في مكان يراه الجميع فيكون هذا حافزاً للآخرين . وليعلم المدرس أن إحضار ذوات الأشياء قد يكون عسيراً أو غير مرغوب فيه في بعض الأحوال فعليه أن يكون حازماً في استحضارها كوسيلة إيضاح وإلا أفسد عليه نظام الفصل وسبب اضطراب العمل .

(ب) النماذج :

قد يتعذر على المدرس إحضار ذوات الأشياء فيستعين في هذه الحالة بإحضار النموذج ، فهو خير بديل للشيء الحقيقي ، فالحيوانات المفترسة كالفيل أو الأسد أو النمر ، والبنائيات كالأهرام والقناطر الخيرية والآلات البخارية وغيرها — يصعب على المدرس استحضار ذواتها في حجرة التدريس وفي هذه اللحظة يستطيع أن يعرض النموذج .

والنماذج في أساسها وسيلة من وسائل تبسيط المعلومات وتستخدم في الحالات الآتية :
أولاً : تعذر وجود الشيء كما ذكرنا آنفاً وقد يكون النموذج أصلح من الإيضاح بذوات الأشياء كما هو الحال في نماذج الجهاز الهضمي والدُموي والهيكلي العظمي والقلب البشري . . . إلخ

ثانياً : صغر حجم ذوات الأشياء المراد إيضاها كميكروبات أو ديدان أنواع الأمراض المختلفة في هذه الحالة يحل النموذج محل ذوات الأشياء .

ثالثاً : كبر حجم ذوات الأشياء بشكل يمنع من استحضارها إلى غرفة الدراسة كالساقية والنورج والشادوف . . . إلخ

وكلما كان النموذج من عمل المدرس كلما كان ذلك أدمى إلى حسن سير الدرس لأنه يعلم علماً تاماً ما يريد أن يمثله من الشيء الحقيقي فيجهد في محاكاته ويقصر درسه عليه ، ويتمكن المدرس من عمل نماذج باستخدام المواد الأولية السهلة التناول كالورق والخشب والطين والصفائح والمعادن اللينة أو الشمع وغيرها .
وللنماذج قيمتها من حيث أن لها من الأثر ما للشيء نفسه فبالنماذج يستطيع مدرس الجغرافية أن يبين أشكال الجبال والوديان ومنحنيات الأنهار والصخور وما يطرأ عليها من عوامل التآكل . وبها يمكنه أن يوضح وسائل الري والصرف وأشكال المنازل التي يعيش فيها سكان وسط أفريقيا واليابانيون .

وقد يغالى المدرس أحياناً في عمل النماذج اعتقاداً منه أن فائدتها تقاس بما

يصرف فيها من وقت وما يبذل من مجهود وأقوال ولكن الأمر ليس كذلك ؛
 فقيمة هذه التماذج في أن يحسن المدرس استعمالها بحيث يحقق الغرض المنشود منها
 وهو التوضيح فقط فهي إذاً وسيلة لا غاية ولذا يجب أن تكون واضحة لا تستلزم
 شرحاً ويجب ألا تكون كثيرة التفاصيل فتضيع فائدتها .
 (ح) الصور :

دلت اختبارات بينيه « Binet tests » في الذكاء على أن طفلاً في الخامسة
 من عمره يستطيع أن يميز بين صورتين ، إحداهما لوجه جميل والأخرى لوجه
 قبيح ، ومعنى هذا أن الطفل منذ سن مبكرة يستطيع أن يميز بين مختلف الصور
 وأن يفهم محتويات كل منها ، ووجه الخلاف أو التشابه بين كل صورة
 وأخرى . والحق أن الأطفال بطبيعتهم أيضاً يحبون الصور والرسوم وخاصة الملونة
 بألوان زاهية كما أشرنا إلى ذلك الأمر الذي تنبه إليه ناشرو كتب الأطفال فلأولاً
 كتبهم بالرسوم الملونة الجميلة التي تجتذب الأطفال وتشوقهم . وكل هذا يقوم
 دليلاً على أن الصور والرسوم « خصوصاً الملونة » من وسائل الإيضاح الناجحة .
 هذا ويتوقف عرض الصور على أنواعها والعدد الموجود منها فإذا كانت
 الصورة موجودة في الكتاب مثلاً فإنه يسهل على التلاميذ الرجوع إليها وأحياناً
 يضطر المدرس إلى المرور عليهم بالصورة وهم في أماكنهم وفي هذه الحالة يجب
 أن يهيئ لهم عملياً يؤدونه أثناء عرض الصور حتى لا يعطيهم فرصة للشغب وفي أحيان أخرى
 تكون الصور فوتوغرافية صغيرة الحجم فيلزم استعمال الفانوس السحري لعرضها .
 وعلى العموم من الأفضل استعمال صورة كبيرة الحجم حتى يمكن للجميع
 رؤيتها بسهولة ويستحسن أن تكون الصورة مبسطة وذلك أضمن لأداء مهمتها
 ويجب أن يترك للتلاميذ الفرصة لتبين ما تدل عليه الصورة بوضوح وكذلك يجب
 عدم إظهارها في الدرس إلا عند الحاجة إليها وحين يمكن أن تجلو الغامض
 حقيقة . هذا ويجب ألا نكثر من الصور في درس واحد حتى لا يصبح الفصل
 أشبه بمعرض صغير فيتحول إليها كل انتباه التلاميذ ويهتمون بالصور وينصرفون
 عن الدرس .

وقد يجد المدرس في تذاكر البريد (كارت بوستال) صوراً كثيرة تسد
 حاجة الدرس وتساعد على شرح الكثير من الدروس فنلجأ إليها ونحضر عدداً

كبيراً نوزعه على التلاميذ بحيث نعطي كل تلميذ أو كل تلميذين صورة صورة فإن لم نستطع الحصول على العدد الكافي لذلك يستطيع المدرس أن يرسمه مكبراً ويعرضه على التلاميذ جملة .

(د ، هـ) الخرائط والرسوم البيانية :

أما الخرائط فهي إما جغرافية أو تاريخية . وفي الحالة الأولى يجب أن يشرح المدرس لتلاميذه ما يدل على كل لون من ألوان الخريطة المعروضة عليهم ، هذا فيما يختص بالخرائط الحائطية . وهناك خرائط سبورية يقوم المدرس برسمها متوخياً البساطة التي قد لا تيسر في الخرائط الكبيرة ، وقد يوزع المدرس على تلاميذه خرائط صماء يضعون عليها الأسماء كلما تعرضوا لها في الدرس ، ولكل من هذه الأنواع طريقة خاصة في الاستعمال : أما الخرائط التاريخية فلها قيمتها في توضيح أماكن المدن والمقاطعات القديمة مما يعطي صورة أوضح للفترة التي يتناولها المدرس بالدراسة ، وفائدة الخرائط التاريخية بالنسبة لصغار التلاميذ محدودة إلا في بيان بعض المدن التاريخية الشهيرة .

هذا ، والرسوم البيانية يحسن إستعمالها في المرحلة الثانوية دون الابتدائية ؛ إذ أنها تتطلب مقدرة على فهم مدلول الرسم وفائدته ، ومقدرة على ترجمة الرموز إلى حقائق بسهولة .

ثانياً : وسائل الإيضاح المتصلة بشرح المدرس .

(١) القصص :

إن أثر القصة — وخاصة في درس التاريخ — أقوى من أى درس مهما حسن إلقاؤه واشتد أثره — فهي تشوق التلاميذ وتبعث في نفوسهم السرور وتجعلهم يقبلون على الدرس . وكل هذا يؤكد قيمة القصة في الوصول إلى أهداف ذات فائدة . ويرى بعض النقاد أن في القصص مضيعة للوقت ، ويعتقدون ألا عمل لها سوى إثارة الوجدان ، على أن هذا الرأي يعلو جادة الصواب لأن القصة تتضمن عادة الكثير من الحقائق التي يتقبلها التلاميذ دون أن يشعروا بملل وقد تكون القصة في ظاهرها فكاهة ودعابة وفي باطنها علماً وحكمة وتهذيباً .

هذا وقد اختلف رجال التربية في أهمية القصص الخرافية ، فبعضهم يوجب استخدامها في التربية والبعض الآخر يحرمها . وحجة الأولين أنها تحدث السرور

في نفوس الأطفال وتستميلهم إلى القراءة والاطلاع ، وتقوى فيهم الخيال ، وتثير فيهم الوجدان والعواطف ؛ فيقدرون الفضيلة ويبعدون عن الرذيلة . أما الفريق الآخر فينادى بأن القصص قد تصل بالأطفال إلى حد لا يستطيعون فيه التمييز بين الحقيقة والخيال كما أنها تجعل الطفل عبداً للأوهام ، ثم هي أيضاً لا تتفق والمدنية الحديثة التي ارتفعت فيها الحياة العقلية وكثرت العلوم التي تعارضها وتنافيها وعلى ذلك لا يصح الجمع بينهما .

وبهنا أن نلم بالأغراض الأساسية من القصة في التدريس والإيضاح ؛ فهي وسيلة من وسائل توصيل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة لذيدة هذا فضلا عن أنها تعمل على تربية الأطفال تربية خلقية صحيحة بوضع الأمثلة أمامهم واستخدام ميلهم إلى التقليد وقابليتهم للاستواء ولا ننسى أن القصة تعمل على إيضاح الجاهل الميت من الدروس .

ويمكن أن نلخص فوائد القصة فيما يأتي :

أولاً : تساعد على تثبيت المعلومات وزيادتها .

ثانياً : تتمشى مع طبيعة الطفل وتحبب إليه المادة وتشجع ميوله الطبيعية وتستميل عواطفه .

ثالثاً : تنفث في الدرس روح الحياة فيصبح شائقاً جذاباً .

رابعاً : في القصة استجمام لقوى الطفل : العقلية والجسمية وتجديد لهما .

خامساً : تقوى الصلة بين المدرس والطفل فتنفث في التعليم روح الحب المتبادل بين المدرس وتلميذه .

سادساً : في القصة نوع سام من التربية الخلقية فهي تزيد من خبرات الطفل بطريق غير مباشر وتجعله يكون لنفسه مثلاً عالياً خلقية .

(ب) الشرح :

ونقصد الشرح بمعناه الواسع من إعطاء الأمثلة أو الموازنة أو الوصف أو إجراء التجارب العملية .

أما الأمثلة فتستعمل لتوضيح القواعد أو شرحها — ومن ذلك أن نمثل للشجاعة بأعمال شخصية معينة يعرفها التلاميذ .

وأما الموازنة فهي عرض أمثلة جزئية معلومة للتلاميذ تساعد على فهم حقائق بينها وبين الأولى تشابه أو تضاد . كأن تشبه النمر بالقط وتوازن بينهما . أو الذئب بالكلب . . . إلخ .

والوصف هو أن يصور المدرس لتلاميذه بالعبارات ما لا يستطيع أن يوضحه لهم بالطرق الحسية الملموسة ، وينبغي على المدرس أن يتخذ في وصفه ترتيباً طبعياً . وأن يتحاشى التفاصيل التي تعلق على مستوى التلاميذ وأخيراً فالشرح بمعناه الضيق هو توضيح حقيقة الشيء بتعريفه أو تفسيره بما يرادفه . كأن نقول « الإنسان حيوان ناطق ، الأسد هو السبع . . . إلخ » .

(ج) التجارب العملية :

يجب أن تقوم دروس العلوم بوجه خاص على عمل التجارب بقصد تمرين قوة الملاحظة والحكم عند التلاميذ بقدر الاستطاعة والمدرس أن يستعمل في التجارب التي يجريها آلات مبسطة يصنعها بنفسه وخاصة إذا تعذر وجود ما يريده في معمل المدرسة . . . فإن ذلك مما يشجع التلاميذ على محاكاته والقيام بتجارب مماثلة في منازلهم .

ثالثاً : وسائل إيضاح تخرج عن نطاق المدرسة :

ولا يتبادر إلى الذهن أن هذا النوع من الوسائل قليل الأهمية ، فهو في الحقيقة لا يقل أهمية عن وسائل الإيضاح التي تدخل في القسمين السابقين ويشمل :

(١) الرحلات المدرسية :

إن ما يحصل عليه المدرس من معارف قد يصل إليه بطريق الإنتاج أو الأخبار أو الكتاب أو المشاهدة الشخصية . والمشاهدة الشخصية هي بلاشك عامل أقوى في تثبيت المعارف وإدراكها على حقيقتها . ففرق بين شرح القناطر الخيرية للتلاميذ وبين رحلة إليها لمعرفة بنائها وكيف يتصرف الماء من أبوابها المختلفة ورياحاتها . وفرق بين وصف الأهرام وبين رؤيتها (وما رآه كن سمعا) وذلك لأن صورة الشيء أثبت وأدق عند الملاحظة والمشاهدة .

هذا إلى أن في الرحلات رياضة ذهنية وجسمانية تفيد التلاميذ وقد عنيت التربية الحديثة بها وأكثر منها لدرجة أنها أوجبت القيام بها إلى كل شيء يمكن

أن يشاهده التلاميذ بأنفسهم بدلا من وصفه لهم أو قراءتهم عنه في الكتب ، وبالرحلات نحصل على نتيجة بناء على تجربة شخصية .

ولإليك الشروط التي يجب مراعاتها في الرحلة حتى يمكن الاستفادة منها كوسيلة إيضاح ناجحة :

(أ) يجب أن يختار لها الوقت المناسب بحيث يتمكن التلاميذ من رؤية الشيء ودراسته — فمثلا لكل من زراعة الأرز ، ونظام رى الحياض ، ومعبد أنس الوجود . . . أوقات خاصة للمشاهدة .

(ب) يجب أن يعرف التلاميذ شيئا عن المكان الذي سيشاهدونه قبل زيارته ، وذلك كتمهيد أو إعداد لأذهانهم حتى يفهموا ظروفه قبل مشاهدته .

(ح) أن يكون التلاميذ إيجابيين في الزيارة ، فيוכל إليهم القيام ببعض الأعمال ؛ كقياس جوانب الأهرام ورسم القناطر الخيرية ، ووصف الطريق من المدرسة إلى معبد الأقصر مثلا — وجمع بعض الأحجار من وادى خوف ، ومعرفة أوقات المد والجزر في ميناء الإسكندرية وكيفية قياس النيل عند الروضة ، وجمع بعض الأزهار في رحلة لحديقة خاصة وبذلك نجعل الرحلة غاية بقدر الإمكان .

(د) أن ترتبط الرحلة بأكثر ما يمكن أن ترتبط به من مواد الدراسة : ففي زيارتهم للفيوم مثلا يمكن أن يدرس التلاميذ موضوع الواحات وتكوينها وحاصلاتها وطرق مواصلاتها ويمكن أن يأخذوا هذه الزيارة كموضوع لإنشائي . . .

وأخيراً ، يمكن الاستفادة من الرحلة إلى مدى أوسع بأخذ صور للمناطق التي يزورها التلاميذ أثناء الرحلات وحفظها في المدرسة للإفادة منها في الوقت المناسب .

« السبيل » كوسيلة إيضاح :

لا يخفى علينا اليوم أن الأطفال من حيث تصورههم أنواع : فمنهم البصريون ، ومنهم السمعيون ، وقد يكون بعضهم حركيين . فالتمودج أو الأشياء ذاتها تفيد البصريين جداً ، والإيضاح باللفظ والعبارة يفيد السمعيين ، وقد يكون في حركات المدرس وإشارته ما يفيد الحركيين . وكل هذه الفروق يجب أن يهتم بها المدرس ويراعيها فيجهد بقدر ما يستطيع أن تكون وسيلة الإيضاح جامعة

لعنصرين أو أكثر من هذه العناصر . ومن هنا تظهر أهمية « السينما » في دروس التاريخ ، والجغرافيا ، ومبادئ العلوم والقصص الروائية ، والأبحاث الكيماوية . . إلخ . و « السينما » شاملة لهذه العناصر كلها فهي تفيد البصريين ، والسمعيين ، والحركيين على السواء .

والاعتماد على « السينما » كوسيلة إيضاح يفيض على الدرس حياة وقوة لأنها تجذب انتباه الأطفال وتشوقهم . وهي من أهم وسائل الإيضاح إذ أنها تجمع بين الصوت والحركة والنظر فتعاون الأفراد كلا على حسب تصوره ، وهي تحتفظ بالحجم الطبيعي فهي إذن تمثل الحقيقة للطفل بأجلى بيان فبرى الأشياء على حقيقتها . ومن جهة أخرى تبعث « السينما » الحياة في أبطال التاريخ الذين طوهم الدهر وضمتهم القبور : فتخيل هؤلاء الأبطال أمام أعين الأطفال أحياء بعثوا من جديد . والأطفال في مشاهدتهم « لفيلم سينمائي » لا يكونون سواء ، فهم في الواقع يفكرون ويصلون الأسباب بالنتائج ، ويبحثون عن العلل ويتوقعون مواقف قد تحدث كما كانوا ييغون أو على عكس ما كانوا ينتظرون ، أى أن خيالهم يلعب دوراً هاماً .

واستخدام « السينما » كوسيلة للإيضاح يتطلب أن تكون بالمدرسة آلة حديثة سهلة الاستعمال والتنقل من غرفة إلى أخرى ، وأن تكون الفصول مزودة بستائر خاصة . وإن لم يكن بفصول المدرسة مثل هذه التسهيلات فلا أقل من أن يكون بها غرفة أو معمل تتحقق فيه هذه الأشياء .

والأفلام التى تتصل بأغراض التربية أنواع : فبعضها اجتماعى ، وبعضها تاريخى ، وبعضها طبيعى أو صناعى . وهكذا يستطيع التلميذ أن يتخذ من مثل تلك الأفلام وسيلة يمكنه بها أن يتفهم المعارف الجديدة ؛ جغرافية كانت أو تاريخية ، علمية أو صناعية . « فالسينما » إذن تعرض علينا حوادث السنين فى ساعات معدودات تقر بها إلى أذهاننا وتجعلها كأنها حية ، أو هى تمثل لنا الطبيعة فى بعض مظاهرها كمنظر قاع البحار والمناطق المتجمدة ، وحياة الحيوانات المتوحشة ورحلات الطيور من منطقة إلى أخرى — وعادات بعض الحيوانات . . . إلخ

وثمة أفلام أخرى تتناول نواحي صناعية ؛ كصناعة الجبن ، والنسيج ،

والآلات الدقيقة كالساعات وغيرها — مثل هذه الصور « السينمائية » أعمق أثراً من غيرها لأنها ناطقة حية دقيقة في تصويرها وعرضها للحقائق مما له أثر بعيد في توضيحها وإبرازها أمام الطفل ، ومن ناحية أخرى فهي تؤتي الصلة بينه وبين العالم الخارجى . ولقد تنبه رجال التربية إلى « السينما » كوسيلة علمية حديثة للإيضاح فى المدارس ، فتنوعت الأفلام الإيضاحية الأوروبية خاصة — كل منها يخدم مادة أو علماً معيناً . كما زودت المدارس بالآلات « السينما » .

وقد أجريت التجارب لمعرفة الفائدة التى تعود على الأطفال من دروس « السينما » وتقديرها . وقد دلت على قيمة الشرائط السينمائية وفائدتها التعليمية العظمى ، وقد ثبت نجاحها فى جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم وحثهم على التفكير ومواصلة الدرس كما نجحت تجارب « السينما » مع الأطفال المتأخرين الذين يجدون — بطبيعتهم — صعوبة فى التعلم من الكتب .

وهنا فى مصر بدأ استغلال الأفلام العلمية فى التعليم منذ وقت . كأفلام صناعة الملابس الصوفية والقطنية ، وأفلام الحياة النباتية ، وصناعة السكر ، وتلك التى تمثل مناظر طبيعية أو معالم جغرافية ، أو تلك التى تمثل الحياة عند جماعة أو شعب معين ، غير أن الصعوبة هى فى اختيار الأفلام المناسبة ، لأن الأفلام الأوروبية المدرسية إنما توضع لتلاميذ يختلفون عن تلاميذنا فى معارفهم ومناهج دراستهم . . . ومع هذا فبعضها يصلح لنا ، والبعض الآخر لا يصلح . ونحن فى حاجة إلى أفلام إيضاحية — وعلى الأخص لمنشآتنا الصناعية كمصانع المحلة الكبرى ومعامل استخراج زيت البترول وتكريره ، وكذا أفلام سير السفن فى قناة السويس ومناظر النيل من منبعه إلى مصبه .

وقد ثبت أن استخدام الوسائل البصرية — ونجاحه وخاصة لو كانت مقرونة بوسائل سمعية يساعد الأطفال على فهم ما يشاهدونه وتمثله كما يساعد التلاميذ فى تهذيب لغتهم وتقوية تعبيراتهم .

ويمكن أن يستخدم الفيلم إما :

١ — قبل الدرس .

أو ٢ — بعد الدرس .

أو ٣ — أثناء الدرس .

ويعرض الشريط في الجزء الأول من الدروس ثم يناقش المدرس تلاميذه فيه ويوضح لهم الغامض منه .

وقد يعرض الشريط عقب شرح الدروس لإيضاح ما تحدث عنه المدرس ، ويكون العرض حينئذ بمثابة مراجعة عامة للمعلومات والحقائق التي سمعها التلاميذ أثناء الدرس . وقد يقسم الدرس إلى أجزاء فيشرح المدرس درسه بصفة عامة ثم يعرض الشريط السينائي وينتهي الدرس بمناقشة فيما عرض عليهم .

وقد يعرض المدرس الفيلم مجزأ ؛ فيتكلم ويشرح هذه النقطة أو تلك بواسطة الشريط ثم تدور الآلة ، وعند منظر آخر يوقفه ويشرح وهكذا ، وبذلك يتمكن الأطفال من تدقيق النظر في المنظر المراد توضيحه ، وهذه الطريقة تتطلب من المدرس درس الشريط ، وإعداده ، حتى يستطيع الإجابة عن الأسئلة . وليجرب المدرس كل طريقة ويتخذ من بينها التي تناسب وظروف الدرس وحالة الأطفال.

الإذاعة : تستخدم « السينما » العين والأذن ، أما الإذاعة فتستخدم الأذن فقط ولذا فإن الإذاعة وسيلة للتعليم أكثر منها وسيلة إيضاح ذات قيمة كبيرة . ذلك أن الإذاعة وسيلة إيضاح لفظي فحسب ، فجل ما يمكن أن يفيد التلاميذ منها هو حديث عن رحالة يصف ناحية معينة من حيث شعبها أو مظاهرها الطبيعية والمناخية أو النباتية . . . إلخ — أو أديب يقص قصة عن فترة معينة ومكان بعينه وهكذا . . . وحتى في هذه النواحي تكون قيمة الإذاعة — كوسيلة إيضاح مباشرة — قيمة محدودة جداً لأنه من النادر أن تنصل اتصالاً مباشراً بالدروس التي يشرحها المدرس لتلاميذه .

ويمكن أن نقسم المدرسين من حيث موقفهم إزاء الإذاعة اللاسلكية إلى فريقين :

فريق متشائم ، فريق متفائل .

فالفريق الأول يرى أن التلاميذ لا يصلحون مطلقاً لنظام المحاضرات ، إذ من الواجب أن يعمل التلميذ بنفسه تحت إشراف مدرسه وتشجيعه . وإن من أشد ما يعاب على طريقة الإذاعة اللاسلكية في التعليم أنها تقوم على عدم اتصال المذيع بالتلاميذ اتصالاً شخصياً ، وعدم تهيئة الفرصة للرد على ما يوجهونه من الأسئلة أثناء إصغائهم ، مما يثير الملل في نفوسهم ويبعث فيهم الكراهية والبغضاء.

وأما الفريق الثانى وهو المتفائل فذهب إلى أن روح الديمقراطية قد هبطت إلى التعليم عن طريق المذيع ، فنداؤه يشمل الصغير والكبير ، والعظيم والحقير ، وهو لا يتحيز لثقافة دون أخرى ، ولا لجماعة دون غيرها ، ولا للرأى من الآراء الاجتماعية أو السياسية أو الدينية . بل هو يسوى بين الجميع ويرى إلى هدف واحد هو تعليم الشعب كله على اختلاف طبقاته وألوانه .

على أنى عند ما سافرت إلى لندن كنت شديد الحرص على أن أرى بنفسى مدى نجاح المذيع فى الفصل - وكنت أول الأمر أميل إلى الشك - ثم سرعان ما زالت شكوكى على أثر استماعى للإذاعة المدرسية عدة مرات . وآمنت منذ ذلك الحين بنجاح دروس الإذاعة ، فقد رأيت بنفسى تلبية الأطفال لما يستمعون إليه من كلمات المذيع .

ثم إن الإذاعة الموسيقية والحركات التوقيعية والتمثيل التاريخى ، والأحداث الشائقة كالحديث عن فيضان نهر بالصين أو إلقاء روايات من أشهر الممثلين البارعين ، كل ذلك أصبح من الإذاعات التى تؤدى إلى نجاح الإذاعة المدرسية واستهواء التلاميذ لسماعها وانتظارها بفارغ الصبر .

هذا وقد بلغ من حسن استماع الأطفال أو التلاميذ لتلك الكلمات أن كان يحدث أحياناً أن يلقى المذيع سؤالاً ما ، وسرعان ما يجيبه التلاميذ فى فصولهم : « نعم يا سيدى هو ذاك » أو « لا يا سيدى ليس الأمر كذلك » .

أهمية الإذاعة فى المدرسة :

الحق أنه ليس من الخير أن تجمد طرق التربية والتعليم ولا يناها التغيير ، بل كان لابد لها من الخضوع للتطور الذى خضعت له الحياة بأسرها ، فالمدرسة اليوم تتراجع حواجزها إلى الوراء ، وبهذا تزداد مسئولية المدرس . ولما كان واجب المدرس هو إعداد تلاميذ اليوم للحياة المستقبلية ، كان من الطبيعى أن تكون المدرسة جزءاً من الحياة ، وكان لزاماً على المدرس ألا يقنع بأن يدرس لتلاميذه المواد التقليدية فقط ، بل كان عليه أن يعمل على ربط ما يدرسه فى الفصل بما يقابله فى الحياة الاجتماعية . والإذاعة المدرسية لا يمكن أن تحدث ثورة فى عالم التربية ، ولكنها تساعد على سرعة التطور والتقدم . والمدرس الذى يلجأ إليها ويستخدمها لأغراضه التربوية فى المدرسة هو فى

الواقع دائب على أن يستغل داخل حجرات المدرسة خبرة التلاميذ أو الأطفال التي يكتسبونها خارج المدرسة ؛ وهو في الواقع يعمل على ربط المواد المدرسية بالحياة الخارجية أى أنه يعمل على تقوية الروح الاجتماعية في الأطفال ويصل بينهم وبين العالم الخارجي ، وبذلك تكون الإذاعة المدرسية وسيلة ناجحة من وسائل التربية الاجتماعية التي ننشدها في الوقت الحاضر .

وفيا إلى يمكن أن نلخص مزايا الإذاعة المدرسية :

١ - أن الإذاعة المدرسية عامل من عوامل توسيع الأفق العقلي للتلاميذ أو للأطفال . فنحن لا ننتظر من دروس الإذاعة أن تكون دروساً شكلية فقط ، ولكننا نستعين بها على توضيح الحقائق العلمية التي يتلقاها التلاميذ بالمدراس ونعمل على أن تتصل بها وتجرى في شرايينها .

٢ - أن الإذاعة المدرسية تعمل على خلق عادة التركيز العقلي والتمييز والتفكير الاختياري . ولا نكون مبالغين إذا قلنا إنها تساعد على وضع أسس حسن الاستماع أو الإصغاء المفيد في حياة الرجولة المستقبلية .

٣ - أن من مزايا هذه الإذاعة أن دروسها قد تهيء الفرص لتلاميذ المدارس ومدرسيها كي يستفيدوا من خبرة الأكفاء ، ومعلومات الإخصائيين الغزيرة ؛ فالإذاعة تنقل إلى أبواب المدرسة كل إخصائي في علم من العلوم أو فن من الفنون . وقد يعترض البعض بأن هؤلاء الإخصائيين ليسوا بمدرسين . وليس منا من ينكر مقدار الفائدة التي يستفيد بها كل مستمع إليهم ، لا سيما إذا كان المذيع قادراً على أن يثبت في مادته الجديدة الحياة والنشاط .

٤ - إن الإذاعة المدرسية تدرب الطفل على حسن استخدام أوقات الفراغ ، وإعداد الطفل لاستغلال تلك الأوقات لا يقل أهمية عن إعدادده لوقت العمل . فالطفل في مستقبل حياته مستعد لأن يقضى الساعات الطويلة مستمتعاً للمذيع ، والإذاعة المدرسية هي الفرصة الذهبية التي تهيئها المدرسة لتدريب التلاميذ على حسن الاختيار وحسن الاستماع .

٥ - أن الإذاعة المدرسية تساعد المدرس المحب بما تمده من مادة جديدة ووجهات نظر حديثه ، وطرق مختلفة في التدريس وتناول الموضوعات ، وهي تبعث في المدرسة روح الحياة بما تدخل في الدروس من وسائل إيضاح لا تيسر

للمدرس فى الفصل ، كأن يستمع الطفل عن طريق المذياع إلى صوت اندفاع الماء فوق شلالات نياجرا ، أو إلى أحاديث الملوك والعظماء فى مواقفهم الخاصة ، وكأن يصغى إلى « فرادى » وأمثاله وهو يتحدث عن الكهرباء ، أو يصغى إلى وصف الصباح الباكر فى قرية هندية ، أو لنزهة ريفية . وفى التاريخ والجغرافيا وعلوم الاجتماع وغيرها يستطيع المذياع فى المدرسة أن يمثل لنا أعظم المشاكل العلمية مبسطة خصوصاً لو أذاعها المبرزون فيها .

٦- لا يمكن أن ننكر فضل الإذاعة المدرسية على المدارس النائية فى أطراف القطر وجهاته البعيدة ، فيها يستطيع تلاميذ القرى أن يستمعوا إلى هذه الدروس وأن يتساووا فيها مع تلاميذ المدارس الأخرى التى تقع فى العواصم ونحوها ، فأطفال القرى والأطراف النائية يحكم عزلهم قد فقدوا الكثير من المزايا التى يتمتع بها زملاؤهم فى مدارس المدن ، فقدوا معرفة حوادث الحياة اليومية والمشهورة فى قلب المدن ، والإذاعة تعوضهم عن ذلك فهى تهبى للمدرسة الريفية فرصة لإيجاد أفكار جديدة تدور عليها جهود المدرس وأحاديثه مع الأطفال ، كما أنها تمد تلاميذ الريف بأصوات جديدة يلذ لهم الاستماع إليها .

وأخيراً فالإذاعة المدرسية تتيح للتلاميذ أحسن الفرص للاستماع إلى بلغاء المذيعين وفصحائهم ، بحيث إذا ألفوا سماع هؤلاء الفصحاء واعتادوا الإصغاء إلى طريقة نطقهم فإنهم لا يلبثون أن يشعروا بميل عظيم فى نفوسهم إلى تقليد هؤلاء المذيعين ومحاكاتهم فى طريقة نطق الكلمات ، ولا شك أن هذه الطريقة من أنجح الطرق لتحسين نطق الأطفال كما أنها تحببهم فى اللغة القومية فى أعلى مراتبها ، وهى عندنا اللغة العربية الفصحى لغة البلاد التى نزل بها القرآن .

والخلاصة أنه إذا نجحت الإذاعة المدرسية أحدثت تغييراً ملموساً فى الاتجاهات العقلية عند التلاميذ وأحدثت تغييراً ظاهراً فى العادات والميول وفى أنواع المهارات المختلفة التى يقوم بها الأطفال فى أوقات عملهم وأوقات فراغهم .

ما يذاع : والآن نتساءل عن الأساس الذى يمكن أن نتخذه لتنظيم الإذاعة المدرسية ، الواقع أنه من الصعب أن نحدد أساساً خاصاً للإذاعة ، فنحن ما زلنا فى طور المحاولة والخطأ والإصلاح وإعادة التنظيم . على أنه يمكن أن نلخص نوعين من أنواع التنظيم شائعين فى معظم البلاد الغربية ، فوضوعات الإذاعة إما أن تدور حول محور مركزى ، أو تدور حول المواد المختلفة ؛

ولتبدأ بال محور المركزى :

استخدم هذا التنظيم فى نيوزيلندا حيث أجرت إحدى المدارس تجربة فى الإذاعة متخذة موضوعاً رئيسياً كمحور تدور حوله الموضوعات المذاعة طيلة العام الدراسى ، وكان أحد تلك الموضوعات المختارة هو « قصة بلادنا » .

إذا اتخذنا مثل هذا الموضوع محوراً للدراسة ، فلنأخذ من كل نوع قطرة وتشمل أحاديثنا موضوعات فى التاريخ الاجتماعى والجغرافيا والعلوم والتاريخ الطبيعى ، لا كموضوعات دراسية منفصل بعضها عن بعض ولكن كموضوعات متصلة مركزة ، تدور حول محور يفسر حياتنا الحالية . لقد أثبتت التجارب نجاح مثل هذا التركيز ، إذ أنه خلق فى الذين استمعوا إليه شغفاً وجباً للسمع وتبع الإذاعة من مرحلة إلى أخرى حتى يصل إلى نهاية القصة .

والطريقة الثانية : هى تنظيم الموضوعات حول المواد المختلفة ، فتشتمل الإذاعة على دروس فى اللغات ، ومختارات من الأدب القومى ، وقطع موسيقية ، وأحاديث وقصص تاريخية ، ورحلات جغرافية ، وموضوعات علمية تبسط نتائج الأبحاث الحديثة . . . إلخ .

إن العنصر الهام فى الإذاعة المدرسية هو ضرورة العمل على إشباع الناحية الوجدانية لدى الطفل ، إن مناهجنا الدراسية تئن تحت عبء سيطرة الناحية العلمية على غيرها من النواحي ، ومن هذا نرى أن الإذاعة المدرسية متممة لعمل المدرسة .

طبيعة المادة المذاعة : أثبتت التجارب أنه كلما كانت المادة المذاعة واضحة بسيطة سائغة منطقية مرتبطة حلقاتها بعضها ببعض ، كان ذلك أدهى إلى أن يحتفظ الأطفال بانتباههم مما لو كان الموضوع المذاع مجرد حديث . وقد نصح أحد كبار رجال الإذاعة المدرسية بإنجلترا بأن تكون المادة المقدمة للطفل عن طريق المذيع مطبوعة بالعنصرين : الإنسانى والفردى ؛ لأنه إذا غلب على المادة الدسامة العلمية ، وإذا ارتفع مستواها فأصبحت معنوية فشلت فى جذب انتباه الأطفال ، وقد وجد أيضاً أن المادة التى تثير فى التلميذ الخيال البصرى يميل إليها الأطفال وكثيراً ما يتذكرونها .

خطة السبر فى دروس الإذاعة : أثبتت تجارب « شوتل » ضرورة وجود

مراحل ثلاث في دروس الإذاعة هي :

١ - مرحلة الإعداد أو المقدمة ؛ فينبغي أن يصرف المدرس قبل الإذاعة بضع دقائق يقدم فيها الموضوع للتلاميذ ويثير شوقهم إليه .

٢ - مرحلة الإصغاء .

٣ - مرحلة التعليق ، إذ يجب على المدرس بعد الانتهاء من الإذاعة أن يقوم بمناقشة التلاميذ فيما أذيع ، ويساعدهم على هضم المادة التي تلقوها ، ويوجههم إلى وضع النقط التي علقوا بأذهانهم في عبارات من تركيبيهم .

وقد أثبتت تجاربه أيضاً أن أخذ مذكرات أثناء المحاضرة المذاعة ليس له فائدة كبيرة ، وقد ندهش إذا علمنا أن التجربة أثبتت أن من يسمع فقط ولا يأخذ مذكرات لما يسمع إليه يستفيد أكثر من الذي يدون ما يسمع . كذلك ثبت أن وسائل الإيضاح والكراسات المطبوعة (ملازم الإذاعة) شيء حيوي جداً ، ويجب أن يستغلا إلى حد بعيد . كما يجب أن تكون تعليمات المذيع الخاصة باستخدام وسائل الإيضاح واضحة بسيطة ، وينبغي أن يعطى التلاميذ فرصة للتفكير إذا ما طلب إليهم القيام بشيء في أثناء الإذاعة ، وثبت أن دروس الإذاعة العلمية مفيدة للأطفال الأقل من المستوى العادي كما هي مفيدة للأطفال العاديين ، وهذه الدروس تثير في أغبياء التلاميذ ميلا إلى النواحي العملية للعمل المدرسي قد لا تثيره أي ظروف أخرى .

أخطاء وسائل الإيضاح :

يجب أن يكون كل ما يستعمل من وسائل الإيضاح واضحاً وأن نوجه انتباه التلاميذ إلى ما يراد منهم دراسته ، وألا نكلفهم الانتباه إلى أكثر من شيء واحد في وقت واحد ، والمدرس المتمكن من مادته يستطيع أن يبعد نفسه عن ذكر الأمثلة المعهودة للتلاميذ وبذلك تصبح أمثله الإيضاحية جديدة مشوقة خالية من اللبس والغموض . والمدرس بخبرته أيضاً يقف على معارف التلاميذ وتجاربهم السابقة وبذلك يعرف المواطن الغامضة التي تحتاج إلى وسائل إيضاح ليعدها قبل البدء في الدرس . كما أنه ينبغي ألا يعرض وسائله إلا في أوقاتها . ويحفظ بها في مكان بعيد عن أعين التلاميذ حتى لا تشغلهم إلا في الوقت المناسب - وعلى الرغم من الفوائد التي تعود على الأطفال من وسائل الإيضاح

فهى لا تخلو من أضرار إذا أسيء استعمالها .

أولاً : قد يغالى بعض المدرسين فى وسائل الإيضاح فيجعلون من دروسهم معرضاً ويعملون على إيضاح كل نقطة بأية وسيلة من الوسائل سواء أكانت هذه النقطة فى حاجة إلى إيضاح أم سهلة لا تحتاج إلى تفسير . عندئذ يهيم التلاميذ بتلك الوسائل نفسها ويهملون موضوع الدرس والغرض الذى يرى إليه المدرس . وجدير بالمدرس إذن ألا يزج بنفسه فى ميدان شرح الحقائق الواضحة والمعلومات السهلة خشية أن يعتقد التلاميذ فيه التعقيد والصعوبة ؛ فيوقع نفسه فى إشكال كان فى غنى عنه .

ثانياً : قد تكون وسيلة الإيضاح أكثر تشويقاً وأجذب للانتباه من المادة نفسها وهذا مما يجعل لها قيمة فى نفسها وفى هذه الحالة تفشل الوسيلة فى الغرض المقصود منها .

ثالثاً : الخطر الكامن فى الإيضاح اللفظى الذى فيه تشويه للأفكار بسوء التشبيه وسوء استخدام الاستعارات التى نستعملها كتشبيه الهضبة بالنضد مثلاً وتشبيه محمد بالأسد ، وغير ذلك من التشبيهات التى تبعد الطفل عن الحقيقة .

رابعاً : قد تستثير وسيلة الإيضاح أفكاراً تبعد كل البعد عن الدرس وموضوعه كما أنها مفيدة لخيال الأطفال فلا يستطيعون أن يتصوروا بعقولهم ما يعرض عليهم - وتربية الخيال وتدريبه لا تقل أهمية عن الإلمام بموضوع الدرس .

وأخيراً ننصح المعلم أن يكون على علم بجميع الوسائل التى يتوقف عليها نجاح الإيضاح ونجاح التجارب الإيضاحية التى يقوم بعملها ولا يتأتى هذا إلا بكثرة التمرين والتدريب .

المراجع

1. Adams : Exposition and Illustration in Teaching.
2. Adamson : The Practice of Instruction.
3. Cole : The Method and Technique of Teaching.
4. Gloover : New Teaching for a New Age.
5. Green : A Primer of Teaching Practice.

٦ - الأستاذ أمين مرسى قنديل . التربية وفن التدريس

الأسئلة والأجوبة

للأسئلة مكانة عظيمة في التدريس وفي الوصول إلى حقائق ، وقد لجأ إليها نفر غير قليل من مدرسي العصور السابقة ؛ فسقراط مثلاً اعتمد عليها في طريقته الحوارية التي سبق أن أفضنا في شرحها عند الكلام على طرق التدريس . ولقد حذا أفلاطون حذو أستاذه وأخذ عنه طريقة المحاوراة التي اعتمد عليها في جمهوريته . وصياغة الأسئلة فن من الفنون تتطلب عناية عظيمة ومهارة من قبل المدرس حين إعدادها أو إلقتها .

الأسئلة وسيلة بها يتصل المعلم بعقول تلاميذه ، فيثير شوقهم ، ويوقظ انتباههم . والمدرس القدير هو الذي يعرف كيف يسأل ، ومتى يسأل وقدرة المدرس على السؤال من أهم ما يتصف به وما يتوقف عليها نجاحه فهي وسيلة ناجحة من وسائل التربية الحقة ، والتعليم الصحيح . والعناية بالأسئلة والاعتراف بها وبقيمتها العظيمة في التدريس اتجاه من اتجاهات التربية الحديثة ، التي ترجع في نهضتها إلى القرن العشرين .

وبهنا الآن أن نتساءل عن أغراض الأسئلة : إن أهم الأغراض التي يمكن أن يهدف إليها المدرس من أسئلته يمكن حصرها فيما يأتي :

أولاً : الوقوف على معلومات التلاميذ السابقة ، وبذلك يتمكن المدرس من توسيع مادتهم وزيادة تجاربهم .

ثانياً : تنشيط عقول الأطفال وإيقاظ انتباههم ، وحصر ذلك الانتباه في مشكلة واحدة حتى تنضج وتفهم ، ثم ينتقل منها إلى غيرها .

ثالثاً : الوقوف على مبلغ تتبع التلاميذ للدرس فإن وجد المدرس أن فهمهم لحقائق الدرس غير مرض ، لا ينتقل بهم إلى جزء آخر ، بل يحاول أن يثبت ما غمض عليهم .

رابعاً : توسيع عقول الأطفال وترقية مداركهم ، لأن أسئلة المدرس لأطفاله ينتج عنها احتكاك عقل واسع مجرب بعقل ضيق أقل خبرة ، وبذلك يمكن تمرين

القوى العقلية على النظر واستنباط الأحكام .

خامساً : تثبيت المعلومات والموضوعات التي درست . واختبار نتيجة الدرس .

سادساً : القضاء على الزهو والغرور عند بعض التلاميذ . وذلك عن طريق إظهار خطئهم وعدم صحة معتقداتهم ، وبذلك يضطربهم المدرس إلى إعادة التفكير في معلوماتهم والتواضع وترك الغرور .

أنواع الأسئلة :

الأسئلة نوعان :

(أ) أسئلة الطفل .

(ب) أسئلة المدرس .

أولاً : أسئلة الطفل :

إن غريزة حب الاستطلاع قوية جداً عند الأطفال ، ويعبر عنها الطفل عادة بوابل من الأسئلة ، والطفل قبل دخوله المدرسة على إلقاء الأسئلة ، أما بعد دخوله المدرسة فينعكس الحال . وتصبح معظم الأسئلة من للمدرس لا العكس .

وهناك عوامل عدة تبرر كثرة أسئلة الطفل قبل التحاقه بالمدرسة وقبلها بعد دخوله فيها : فالطفل قبل دخوله المدرسة تواجهه مشاكل عديدة وجديدة ، ولقلة خبرته وتجاربه نجده يندفع في إلقاء الأسئلة حتى يقتنع . كما أن الأطفال كثيراً ما يستخدمون أسلوب الأسئلة نتيجة شعورهم بعامل الألفة والمحبة بينهم وبين محدثهم ورغبة منهم في التسلية . ولا ننس أن بعض أسئلة الأطفال تحدث بسبب تبيج الطفل ، وشعوره بالخوف ، والمدرس العاقل هو الذي لا يقتصر على الترحيب بأسئلة الأطفال فقط ، بل هو الذي يعمل على دفعهم إلى ذلك دفعاً ، وإذا فرض أن قاطع الأطفال شرحه للدرس بالأسئلة فيجب أن يكون رحب الصدر هادئاً ويتقبلها بصدر متسع ووجه باش ، وليحاول الإجابة عليها .

على أن موقف المدرس إزاء أسئلة الأطفال يجب أن يختلف باختلاف المناسبات فبعض الأسئلة يكون نابياً لا يليق بالأطفال التعرض له . وعندئذ

يجب أن نشعر الطفل بخطئه ، والبعض الآخر من هذه الأسئلة قد يكون عديم المعنى وفي هذه الحالة يجب مساعدة الطفل حتى يتمكن من صوغ السؤال بصيغة مقبولة شكلاً وموضوعاً ، وبعض الأسئلة قد يكشف عن جهل التلميذ بحقائق الدرس . وهنا يجب على المدرس أن يتذرع بالصبر ويعمل على شرح الحقائق العلمية بشكل آخر . وبعض الأسئلة قد تكون سابقة لأوانها ، ولكنها تدل دلالة قاطعة على بعد نظر الطفل ، وفي هذه الحالة لا بد من تشجيعه وتأجيل الإجابة إلى مرحلة أخرى من الدرس . وهناك أسئلة لا تهم جميع أفراد المجموعة ومثل هذه يحسن الإجابة عنها لسائلها فقط . وإذا فرض وتعدر على المدرس إجابة بعض أسئلة الأطفال ، فليس هناك ضرر مطلقاً أن يؤجل الإجابة عنها . ويجب عليه أن يعترف في شيء من الصراحة بعدم معرفته للإجابة ، ويعد الأطفال بأنه سيبحث عن الجواب .

ثانياً : أسئلة المدرس . وهذه يمكن رجوعها إلى الأنواع الآتية :

١ - الأسئلة التمهيدية :

وهذه الأسئلة تلى عادة في أول الدرس . وتلازم مرحلة المقدمة . والهدف منها إعداد أذهان التلاميذ لاستقبال الجديد من المعلومات ، وذلك بعد استثارة المعلومات القديمة التي لها ارتباط بما يستجد . فالمدرس في هذه الحالة يساعد التلميذ على أن يسير في الطريق الصحيح . ويشترط في مثل هذه الأسئلة ، أن تكون قليلة ، مبرزة ، بسيطة ، حتى لا يتدخل الملل إلى نفوس الأطفال كما يجب أن تكون متصلة بمعلوماتهم السابقة ، حتى تشعرهم بالأمن والطمأنينة ، وتدفعهم إلى المخاطرة ، وتثير في نفوسهم ميلاً للدرس الجديد .

٢ - أسئلة تنقيفية أثناء العرض :

وهي يتأكد المدرس من فهم التلاميذ لموضوع الدرس ، كما يضمن عن طريقها مدى متابعة التلاميذ للمادة ، وقد يلجأ إليها المدرس إذا شعر بأن الملل أو الركود يستحوذ على تلاميذه . ولما كانت هذه الأسئلة تلى عادة خلال الدرس فإن استعمالها يتطلب من المدرس مهارة في إدراك جو الفصل . فقد

تكون مثل هذه الأسئلة مشوهة للدرس ، وخاصة إذا ما اعترضت قصة يلقيها المدرس على أبنائه ، وقد تكون لشحذ قوى التلاميذ العقلية وخاصة : الملاحظة والموازنة ، والذاكرة والخيال ، والحكم ، والتعليل . على أن نجاح مثل هذه الأسئلة يتوقف إلى حد بعيد جداً على مهارة المعلم ، وقدرته على حصر أفكار تلاميذه في المشاكل التي يتناولها بالشرح ، وهذا يستدعى منه أن يكون على بصيرة تامة بما يريد استنباطه فيجعل أسئلته موجهة إلى نقط الموضوع مباشرة .

٣ - أسئلة المراجعة :

ومثل هذه الأسئلة تكون في نهاية كل مرحلة من مراحل الدرس ، وقد تكون في نهاية الدرس كله . والغرض منها معرفة مبالغ فهم التلاميذ للحقائق ، وإزالة الغموض الذي قد تصادف حدوثه ، وإيقاف المعلم على مواضع الصعوبات والمواطن التي لم يتقن تدريسها ، أو التي أسرع في شرحها وبذلك يتمكن من إصلاح الخطأ وتوضيح الغامض ، وتحديد السرعة التي يجب أن يسير عليها في التدريس . ويجب ألا تكون المراجعة بنفس طريقة التدريس لأن ذلك يبعث الملل في نفوس التلاميذ ، ويجعل إجاباتهم آلية . ويجب أن تكون أسئلة المراجعة متماسكة مرتبة ترتيباً منطقياً ، فالأسئلة المفككة لا فائدة منها ، كما يجب أن تمس النقط الهامة الأساسية من الدرس حتى تصبح هذه النقط واضحة جلية . ويجب أن تكون باعثة على التفكير ، وتقتضى تنظيم جزء كبير من المعلومات . ومن أشق الساعات على المدرس في الفصل - لا سيما المدرس المبتدئ - أن يشعر بأن التلاميذ لم يجيبوه إلى أسئلته ، أو أن أسئلتهم التي يقصدون بها الاستفادة والاستزادة كانت قليلة ، أما عدم إجابتهم لأسئلة المدرس فترجع في العادة إلى عدم فهمهم شرح المدرس ، وفي هذه الحالة يجب ألا نلوم التلاميذ بل يحسن بنا أن نعرف بعجزنا ونلقى الاوم على عاتقنا ، وتكرار مثل هذه الحالة سرعان ما يسبب فساد النظام في الفصل ، وانصراف التلاميذ عن الدرس . وسبب ذلك هو ضعف المدرس إما في موضوع الأسئلة أو في طريقة بنائها وترتيبها . وأما قلة أسئلة التلاميذ للاستزادة من العلم فتدل دلالة قاطعة على أن المادة التي يتناولها

المدرس لا تثير فيهم حب الاستطلاع .

فسؤال التلاميذ ليس بالأمر الهين كما يتوهم البعض ، وهو يحتاج إلى مهارة وبران طويلين ، إذ أنه يستلزم من المدرس هضم المادة هضمًا صحيحًا ، وهذا يمكنه من أن يجعل أسئلته سلسلة متصلة ، كما أنه يساعد على التغلب على الصعوبات أثناء السؤال ، فيعدل الأسئلة إذا اقتضى الحال تعديلها ، كما يتطلب منه معرفة بعقلية التلاميذ وتجاربهم وخبراتهم السابقة وأن يقف على أحسن الوسائل التي تبعثهم إلى العمل . زد على ذلك أنه يتطلب أيضاً التدريب الكافي على السؤال حتى يتيسر صوغه وإلقاؤه وعدم التردد فيه ، مع قدرة عظيمة على التعبير والمرونة . ولا ننسى أن طريقة إلقاء السؤال تدعو التلاميذ إلى الإقبال على المدرس أو الإعراض عنه .

وهناك على العموم شروط يجب أن تتوافر في الأسئلة حتى تنفي بالغرض منها هي :

١ - أن تكون واضحة سهلة العبارة ومناسبة لمدارك التلاميذ . فالحجز عن الإجابة قد يكون سببه عدم فهم السؤال .

٢ - أن تكون محدودة ؛ فلا يتناول السؤال الواحد شيئين معاً - مع صغار الأطفال - وأن يكون الجواب الصحيح محدوداً أيضاً ، كما يجب أن يحدد المدرس ما يجب على التلاميذ الإجابة عنه .

٣ - أن تكون ملائمة لسن التلاميذ ومستواهم ، ومتصلة بالموضوع الذي يتناولونه .

٤ - أن تكون موزعة توزيعاً عادلاً على جميع أطفال الفصل فلا نخص بها فريقاً دون آخر .

٥ - أن تكون واضحة وخالية من الإبهام ، ومعناها يجب أن يكون ظاهراً وعبارة لا بد أن تكون سهلة مما تعود الأطفال على سماعه من الألفاظ والتراكيب .

٦ - أن تكون باعثة على التفكير بحيث لا تحمل الأطفال على الحدس والتخمين .

٧ - ألا تكون على وتيرة واحدة فتصبح مملة ، ولذلك يجب أن تكون متنوعة في صيغتها .

٨- يجب أن ترتب ترتيباً منطقياً إن كانت متعددة ، لأن الأسئلة إن كانت متصلة الحلقات فإنها تؤدي إلى ربط المعلومات بعضها ببعض في أذهان التلاميذ .

٩- ألا تكون إيجابية ، فإن أحسن أنواع الأسئلة ما يدفع إلى التفكير ويجعل التلاميذ ينظمون معلوماتهم وخبراتهم بشكل جديد فيما يتعلق بالمشكلة الجديدة . والإيجاء - كما هو معروف - يغني الطفل عن التفكير . كما ينبغي ألا تكون من الأسئلة التي تكون إجابتها إما بالنفي أو الإيجاب أو بالشيء أو نقيضه (طويل . قصير . أبيض . أسود إلخ) . فكل ذلك يجعل الأسئلة غير وافية بالغرض منها .

١٠- يجب أن تتلى بمهارة ودقة ، وأن يكون المدرس قادراً على التعبير ومشجعاً تلاميذه على الإجابة لما لمسوه من روح العطف الذي ينبعث من بين جوانحه عند إلقائه السؤال .

وإذا أردنا أن نقدر الأسئلة حق قدرها فلننظر إلى ما وصل إليه العالم في الوقت الحاضر من تقدم وحضارة . فإن ذلك إنما يرجع إلى أسئلة وضعها بعض المفكرين لأنفسهم وحاولوا الإجابة عنها .

الأجوبة

أما الأجوبة فلا تقل أهمية عن الأسئلة . فإجابة المدرس توضح للتلميذ ما عسر عليه فهمه ، أو تساعد على استكمال معرفته بالشيء الذي يسأل عنه ، وأما إجابة التلميذ فهي التي توضح للمدرس مدى فهم التلميذ للمادة ، وكذلك مبلغ وضوحها أو غموضها بالنسبة للتلميذ .

وأما من حيث الإجابة نفسها . فيجب أن يرفض المدرس الأجوبة الخاطئة (أو المبهمة) لأن من شروط الإجابة الجيدة صحة مادتها وتركيبها ، ودقتها ووضوحها في دلالتها على الأفكار . ويستحسن أن نجعل التلميذ يصحح خطأه بنفسه إذا أمكن . ويجب على المدرس أن يجعل التلاميذ يفكرون قبل الإجابة ، فلا يلقي عليهم السؤال ويطلب منهم الإجابة مباشرة . لأن ذلك لا يعودهم على ترتيب المعلومات والتفكير قبل الرد . « للطريقة التي يتناول بها المدرس أجوبة التلاميذ

ويتصرف فيها ، أهمية كبيرة من حيث تشجيع التلاميذ على التفكير وحسن التعبير وانتظامه « فالأجوبة هي مقياس صحيح لما تعلمه التلميذ . وتعبير التلميذ بعبارته يثبت المعلومات لديه والإجابة بجمل تامة تعودده الدقة وتساعد على قوة التعبير . ويرى بعضهم التزام ذلك ، وبعضهم لا يرتضيه لما فيه من تكلف وإضاعة للوقت ولما يصحبه من ملل ولأن الإجابة قد تحصل بكلمة ، ويجدر بالمدرس أن يراعى الأمور الآتية في إجابات التلاميذ :

١ - أن الأسئلة كما يجب أن تكون مسموعة للفصل كله ، فكذا الإجابة يجب أن يسمعها كل تلميذ ، حتى ولو كان التلميذ قريباً من المدرس ويمكن سماعه بسهولة .

٢ - يجب ألا يكرر المدرس نفسه الإجابة ، ولكن عليه أن يطلب من التلميذ المحيىب - أو من غيره - إعادة الإجابة بصوت مرتفع ، إلا في بعض الحالات ، التي توجب على المدرس أن يعيد كلمات بنفسه ، وذلك كالكلمات الصعبة في اللغات الأجنبية ، أو أسماء الأعلام في التاريخ ، أو أسماء المدن في الجغرافيا .

والحذر كل الحذر أن يكرر المدرس الإجابة الخطأ مهما كانت الحال . خوفاً من أن يفهم بعض التلاميذ أنها هي الصواب فتستقر في أذهانهم على هذا الأساس .

٣ - يجب ألا يضع المدرس جملاً بها أخطاء ويطلب من التلاميذ تصحيحها فإن ذلك يخلق عند التلاميذ مجالا للشك .

٤ - بعض المدرسين يتبع أحياناً طريقة تصحيح التلاميذ لإجابة إخوانهم وهي طريقة لا غبار عليها في ذاتها ، ولكن ينبغي ألا يطلب من التلاميذ تكرار الخطأ ثم تصحيحه .

٥ - إذا أخطأ تلميذ في الإجابة على سؤال ما فيجب أن يعرف سبب خطئه ، حتى يعمل على تحاشي ذلك الخطأ في المرات القادمة ، وخاصة إذا كانت الإجابة تحتوى على بعض الخطأ والصواب ، أو كانت في جوهرها صحيحة وإنما الخطأ في التعبير فقط .

على أنه إذا كانت الإجابة خطأ كلها ورأى فيها المدرس ما يدل على أن

التلميذ لم يكن - فيجب عليه ألا يدع الفرصة تمر دون أن ينبه إلى إهماله في التفكير وضرورة عنايته بالدرس . . لكن إذا كان الخطأ ناتجاً عن صعوبة في الموضوع ذاته وأظهر التلميذ اجتهداً في الإجابة عنه ، ففي هذه الحالة ينبغي ألا ينهره المدرس ، بل يساعده في الوصول إلى الإجابة الصحيحة .

٦ - إذا وجد المدرس أن أخطاء التلاميذ في إجاباتهم على أسئلته كثيرة متعددة فيجب عليه أن يبحث عن سبب ذلك ، فلعل السبب في درسه هو ، وقد يكون من التلاميذ ، أو من عدم اتصال الدرس الحاضر بالسابق .

٧ - يجب ألا تقتصر الإجابة على فئة معينة من الفصل أو أفراد معينين يجيبون عن أسئلة المدرس دون غيرهم ، فإن ذلك يشجع الكسالى على التماذى في الكسل كما أنه يثبط من هم بعض التلاميذ الذين لا يجدون فرصة للإجابة كغيرهم .

٨ - يجب على المدرس أن يعنى بضبط الفصل أثناء إجابة التلاميذ ، وخاصة حين تتعاقب الأسئلة والإجابات الصحيحة عنها ، وحين تكون رغبة كل تلميذ في الاستئثار بالإجابة .

مراجع الباب التاسع

1. Adams : The New Teaching.
2. Adams : Exposition and Illustration in Teaching.
3. Adamson : The Practice of Instruction.
4. Cole : The Method and Technique of Teaching.
5. Catty : The Theory and Practice of Education.
6. Dumville : Teaching its Nature and Varieties.
7. Gloover : New Teaching for a New Age.
8. Green : A Primer of Teaching Practice.

الاتجاهات الحديثة فى التربية

قبل أن ندخل فى تفاصيل هذا الموضوع جدير بنا أن نجيب عن الأسئلة الآتية رجاء الوصول إلى شىء من التحديد فيها : ما التربية الحقة ؟ وما التكوين الصحيح ؟ وما الغاية من تدريس هذه المواد المختلفة ؟ أو بعبارة أوضح ما وظيفة المدرسة ؟ وما عمل المربي ؟ وهل فى رأيك أن يكون التعليم إجبارياً وهل لذلك أثر فى المجتمع ؟

يقول « جون ديوى »^١ موفراً علينا مؤنة الإجابة عن هذه الأسئلة :

« نقصد بالتعليم الصحيح ذلك المحصول المدرسى الذى يندفع إلى تحصيله التلاميذ من تلقاء أنفسهم ، كى يكتسبوا المهارة فى التفكير فيتغلبوا على مشاكل الحياة المستقبلية » وإذن فليس التعليم هو حشو الأذهان الصغيرة بما لا قبل لها بتحملة ، ولكنه إقبال صحيح من التلاميذ على العمل المدرسى والمواد الدراسية ، يعالجونها بأنفسهم وبمجهودهم الشخصى ولا يعتمدون على سواهم .

وعلى ذلك فالتربية الحقة هى التى تبني على مثل هذا النوع من التعليم التلقائى الحر ، والذى فيه يجابه التلميذ مشاكله الصغيرة بذاته ، ويروض نفسه عليها . معنى هذا كله أن وظيفة المدرس ليست هى فى دفع التلاميذ إلى استظهار الدروس أو فى حملهم على استرجاعها ، ولكن فى قيادة هؤلاء التلاميذ قيادة هينة ، فيها كثير من الأناة والرفق ، حتى يندفعوا بأنفسهم إلى حل ما أمامهم من المشكلات العلمية أو العملية كل وفق ما يرى حسب هواه . وهنا فقط يصح أن نضمن انتباه التلاميذ إلى أعمالهم ، وبهذا أيضاً يصح أن نطمئن إلى أنهم سوف لا يسأمون هذه الأعمال ، فلا تتوقع حدوث ما نراه عادة من انقطاع التلاميذ عن المدرسة فى نهاية التعليم الأولى أو الابتدائى لا لشيء إلا لأنهم لا يشعرون باطمئنان فى وجودهم بتلك المدارس ، بل لأنهم قد أحسوا بعد الخروج منها كأنهم قد أفلتوا من غياهب السجون ، إذ أنهم قد تحرروا من ضغط

شديد ؛ وإذن فسياسة التعليم تنجح أو تفشل بقدر ما يمكنها من جعل الحياة المدرسية شائقة جذابة .

تلك هي التربية الحديثة ، وذلك هو اتجاهها الحالى . وقد يكون من الصعب بل من العسير على من يؤرخ حركة فكرية اجتماعية أن يعين مبدأها بالتحديد ، وإنما اصطلاح مؤرخو الحركات العقلية والاجتماعية على اعتبار حوادث معينة على أنها بدايات أو نهايات . وعلى هذا النحو فعل رجال تاريخ التربية ، فاتفقوا أو كادوا يتفقون على أن جان جاك روسو هو رسول التربية فى العصور الحديثة ويعتبر فاصلاً بين عصرين من عصور التربية هما :

(أ) التربية القديمة ، وشعارها المادة ويرمز لها باسم Matreocentricism

(ب) التربية الحديثة ، وشعارها الطفل ويرمز لها باسم Paedocentricism

وجان جاك روسو ، أو رسول التربية فى العصور الحديثة ، هو الذى استطاع بهكمه المر ، وسخريته اللاذعة أن يسفه أحلام المربين فى عصره ، وأن يضع أيديهم على مواضع الداء من نفوسهم ، وأن يشخص للناس دواءهم فى عبارة سيرة من عباراته الخالدة وذلك حيث يقول : « إننا لا نعلم شيئاً عن الطفولة ، وكلما مضينا فى تربية الأطفال — ونحن على جهل بطبيعتهم — ازدادنا تورطاً فى الأمر ، وضلالاً فى الطريق وبعداً عن الصواب . والعجيب أن المربين والقائمين على أمور التربية ، قد أضنوا أنفسهم كثيراً ، وأجهدوا عقولهم فيما يجب على البالغ أن يتعلمه ، وما يجب على المدرس أن يعامله به ، ولكنهم نسوا من هو أهم من البالغ شأنًا ، وأحق منه بالعناية ، وهو الطفل الذى أغفلوا شأنه ، ولم يلتفتوا إليه » .

لقد كانت آراء هذا الفيلسوف الذى يصح أن نطلق عليه « نصير الطفل » أول شعاع من النور ألقى على طرق التربية الشكلية ، فأبان عن فسادها وكشف عن سوائها ، ونبه الناس إلى ضرورة إصلاحها مهما كلفهم ذلك من جهد وعناء ، كما كانت آراء ذلك الفيلسوف أول بوتقة صهرت ما حولها من نظم وعقائد وصاغت منها نظماً مستحدثة وعقائد جديدة ، وراح الناس يؤمنون بهذا الجديد من النظم والمعتقدات ، ولقد تشبع نفر غير قليل بمبادئه وعملوا على تطبيقها ،

وأولئك هم : بزداو ، وبستالوتزى ، وفروبل ، وهربارت ، وغيرهم . وكان هؤلاء فضل عظيم فى تهذيب أفكار روسو وتشذيب ما كان فيها من زوائد ، فهم فى الواقع طلائع التربية الحديثة .

فروسو هو صاحب فضل التفكير فى الطفل ، وتبعه فى ذلك كل من : بستالوتزى وفروبل ، وفى أوائل القرن التاسع عشر نادى كل من Kant كانت ، وهربارت بضرورة تأسيس التربية على أسس من علم النفس ولكن كانت تنقصهم الناحية العلمية عن الطفل ، وأولئك جميعاً هم طلائع التربية الحديثة ، الذين مجدوا الطفولة ولكنهم لم يعرفوها كما نعرفها الآن .

ويتقدم بنا تاريخ التربية إلى القرن التاسع عشر ، فتجد فى بداية هذا القرن أن الحركة الحديثة قد نشطت على يد نفر من رجال علم النفس الذين فصلوا لدراسة الطفل . ولم تبدأ هذه الحركة فى رقعة الشطرنج الأوربية أو فى أى جزء آخر من أجزاء العالم القديم ولكنها بدأت فى الدنيا الجديدة ، بدأت فى الولايات المتحدة الأمريكية . ذلك : لأن حركة التجريب وجدت من يؤمن بها فى هذا العالم الجديد ، وهذه الحركة يرجع الفضل فيها إلى العلامة « شتالى هول » بليتيمور ، وأسس فى الولايات المتحدة أول معمل لعلم النفس سنة ١٨٨٧ (فى أول مجلة سيكلوجية فى العالم معروفة باسم The American Journal of Psychology) ثم انتقلت الحركة عبر المحيط الأطلسى ، وظهرت فى إنجلترا على يد الأستاذ وارنر Warner الذى ألف كتاباً فريداً فى نوعه يعرفه باسم « الأطفال وكيفية دراستهم » سنة ١٨٨٧ Warner : The Children How to study them والأستاذ سلى Sully ، فهذان تأثرا بتلك الحركة فيما بعد وأمسا مجلة علم النفس

الإنجليزية The British Journal of Psychology

ثم ظهرت الحركة فى فرنسا على يد Binet بينيه مؤسس مقياس الذكاء ثم انتقلت إلى ألمانيا مهد علم النفس التجريبى على يد فخر Fichner مؤلف كتاب Psycho-physics وكان فند Wünder أول من أسس معمل علم النفس هناك . ومن ألمانيا انتقلت إلى سويسرا على يد الأستاذ كلاباريد عميد معهد جان جاك روسو : ولم تقتصر هذه الحركة التجريبية لدراسة الطفل والطفولة على بلاد الغرب بل انتقلت إلى الشرق فظهرت فى مصر فى معاهد التربية . وكان

عميد هذه الحركة الأستاذ إسماعيل القباني ، وظهرت في بغداد في دار المعلمين العالية كما أنها وجدت مؤمنين بها في الهند والصين واليابان .

ومنذ بداية القرن العشرين أخذ المربون يستفيدون من نتائج الأبحاث السيكولوجية وفتحت المدارس أبوابها لهذا التطور الجديد وبدأت طرق التربية الحديثة تجد طريقها إلى الوجود ، فظهرت مدارس منتسوري ، ودالتن ، والمشروع ومدارس كوزنيت وويتكا ، ودكرولى ونلاحظ أن مدارس الدولة كنظمها الاجتماعية هي عنصر محافظ ولذا كان لابد من مرور زمن طويل بين ظهور النظريات وتطبيقها في المدارس . ومن ذلك يتبين لنا أن هذه ظاهرة ليست بالغريبة ولا تتعارض مع طبائع الأشياء . ونلاحظ أن مدارس الطراز الحديث هي أكثر انتشاراً في الولايات المتحدة ، لأن الأمريكيان أسرع الناس للأخذ بكل جديد ، فهي دولة فنية جديدة ، ليس لها تقاليد تقيدها وتخضع لها ، زد على ذلك ما امتاز به الشعب الأمريكي من عقلية عملية تقيم وزناً للتجارب وتقبل عليها بكل همة ونشاط .

والآن نتساءل عن أهداف التربية الحديثة، وعن اتجاهاتها : — إن نظرة فاحصة لطرق التربية الحديثة ترينا أن بعضها يختلف عن بعض من ناحية ويتفق من ناحية أخرى ؛ تختلف في الأسماء ولكنها تتفق في الروح العامة ، تختلف في الوسائل ولكنها تتفق في الغايات البعيدة ، تختلف في الغايات القريبة ولكنها تتفق في الغايات البعيدة فثلاً تختلف طرق منتسوري . ودالتن ، والمشروع . بعضها عن بعض في غاياتها القريبة ولكنها تتفق في غاياتها البعيدة ؛ فطرق منتسوري ترمي إلى الحرية وتدريب الحواس وجعل التربية قائمة على عنصر اللعب . أما طرق دالتون فهي تؤكد الحرية والتعاون . وطريقة المشروع ترمي إلى وضع غاية لنشاط الطفل وإلى توضيح الغرض من كل عمل وهذه الطرق جميعها تتفق في الأهداف البعيدة فتعمل على مراعاة طبيعة الطفل وعلى تشجيع ذاته ، وتراعى حاجيات الزمان والمكان ، أي : حاجات المدنية الحديثة ، فالاعتبارات الأولى لا تخرج عن أن تكون اعتبارات سيكولوجية . وأما الاعتبارات الثانية فهي اعتبارات اجتماعية ، فالتربية الحديثة لإذن حركة واحدة ذات قطبين ؛ طفل

ومجتمع . ومراعاة طبيعة الطفل تتضمن قيماً واعتبارات سيكولوجية ، ومراعاة طبيعة المجتمع تتضمن قيماً واعتبارات اجتماعية . وجميع رجال التربية يعترفون بقيمة الاعتبارات السيكولوجية ، والاجتماعية على السواء ، إلا أن هناك خلافاً في الدرجة فالسير برسى نر يؤكد قيمة الاعتبارات السيكولوجية إلا أنه لا يهمل المجتمع أما جون ديوى فيؤكد الناحية الاجتماعية ، ولكنه لا يهمل الاعتبارات النفسية . وتظهر الاعتبارات النفسية واضحة في كتابه « المدرسة والطفل » ونزعتة الاجتماعية تعلن عن نفسها في كتاب « المدرسة والمجتمع وتمتج » الناحيتان في كتاب « مدارس الفن » .

أولاً : الاعتبارات السيكولوجية (النفسية)

إن فكرة احترام الطفل والطفولة هي أهم مميزات التربية الحديثة . على أن التربية التقليدية — المتأثرة على الخصوص بالتربية اليونانية والمسيحية — كانت أبعد من أن تحترم الطفولة بل إنها كانت تعمل على قمعها : فجماعة اليونان كانت تأخذ الأطفال بالقسوة والشدة ، أما الرومانيون فقد تطرفوا في استعمال القسوة وغالوا في الالتجاء إلى السياط والعصى . وفي القرون الوسطى كان الاعتقاد السائد أن طبيعة الطفل شريرة فاسدة ويجب قمعها وهذا أدى إلى الرهينة ، والزهد ، وكانت المدرسة بوجه عام « سجن الطفولة » وجوها جو سلطة وشدة .

وفوق هذا كانت التربية القديمة تهتم أكثر ما تهتم بحشو أذهان الأطفال بالمواد الدراسية المختلفة ؛ رضوا بذلك أم لم يرضوا . ولذا سمي ذلك العصر بعصر المادة Matreocentricism بينما أهملت ميول الأطفال إهمالاً تاماً إذ كان المدرسون يفترضون في الطفل « أنه مصغر رجل Young Adult » له ما للراشد من الملكات والاستعدادات ولذا كانوا يقيسون أعماله ويقدرّون حركاته وسكناته بمعايير الرجال . حقاً إن التربية في جميع العصور لم تخل من بعض المدرسين الذين يفهمون نفسية الأطفال كما يفهمون مادتهم ، ولكن كانت الطريقة العامة أن يهتم المدرس بمادته أكثر من اهتمامه بتلميذه ، وبعبارة أخرى : قد نسي المدرس أن عملية التعليم تنصب مفعولين — على حد تعبير سير جون آدمز — أحدهما : التلميذ ، والآخر المادة لذا لم يكن عجباً أن لا يميل الطفل إلى المدرسة بل يرى

في المدرس ذلك الشخص الذي يأمر وينهى ويتكلم ويصغى له الجميع . هذا إلى أن التربية التقليدية أهملت الحرف والصناعات والأعمال التي يقوم بها الأفراد في حياتهم فأهملت التعاون بين التلاميذ بل إنها رأت في إرشاد الزميل لزميله خروجاً على النظام ، فضلاً على أن موقف التلميذ في المدرسة كان موقفاً سلبياً ، موقفاً لا يعدو أن يكون فيه مستمعاً للمدرس ، وبعبارة أخرى : يكون مثل المدرس والتلميذ كمثل جهازين أحدهما للإرسال ، والآخر للاستقبال ؛ فيرسل الجهاز الأول ما به من الأخبار للجهاز الثاني الذي يرددها — بدون تقدير لقيمتها — ترديداً آلياً ويحتفظ بشيء بعد ترديدها . أهملت التربية القديمة رغبة التلميذ فهو يلصق المادة سواء أوافقت طبيعته ومزاجه أم لم توافق ، ولذا فهي تتطلب مجهوداً شاقاً من المدرس في إثارة انتباه التلاميذ ، وإيجاد الرغبة عندهم فيما يعطى لهم من الدروس . بل إن المحافظة على هذا الانتباه وهذه الرغبة طول مدة الدرس كانت من الصعوبة بمكان لأن التلميذ هنا لا يعمل بل هو مستمع فقط ، ولذا يكون لديه من القصر ما يسمح له بشروء ذهنه أو بالعبث بالنظام .

وتهم التربية الحديثة بالطفل فينادى جون ديوى « بأن يكون الطفل محوراً للبداية وهو المركز وهو الغاية من عملية التربية » ، فهي تراعى ميوله الحاضرة وحاجاته النفسية ، وتهم بحاجة الطفل للأمن ، وحاجته للمخاطر فهما نزعتان ظاهرتان في المجتمع ، وفي مظاهر نشاط الإنسان . وللإنسان نوعان من مظاهر النشاط مظاهر نشاط احتفاظية ومظاهر ابتكارية . والعلاقة وثيقة بين الابتكار والمخاطرة ولولاه لما لمسنا أى نوع من أنواع التقدم في ميادين الفن والعلم ، ويرى بعض الباحثين أن المخاطرة ليست سوى نتيجة للشعور بالأمن . فالميل إليها يتجلى إذا توفر الشعور بالأمن ، فالطفل الذي يهاجم غيره إنما يفعل ذلك لوثوقه من قوته . فالحاجة للأمن إذاً هي الحاجة الأساسية والرغبة في الأمن رغبة لا يمكن إغفالها . والطفل لا يتقدم بسهولة ، في ميدان من الميادين إلا إذا اطمأن إليه وفقدان الأمن ينتج عنه مشاكل لا حصر لها . فالطفل في حاجة إلى الحب والعطف وإلى اعتراف الغير به . وهو بحاجة إلى الحرية والضبط في آن واحد ،

وبحاجة إلى الشعور بالنجاح ، وحاجته إلى الشعور بالنجاح مرتبط تمام الارتباط بحاجته للأمن . فالطفل يتطلع إلى النجاح ويميل إليه . والنجاح هو مفتاح الثقة بالنفس . ومتى وثق الطفل بنفسه شعر بالأمن فيتقدم ويرتقي سلوكه ويزداد نجاحه إذا شجعه من حوله وأظهروا الاغتراب بنجاحه وقد قيل « لا ينجح في الحياة مثل النجاح في الحياة » .

وهذا التغير في الاتجاه العقلي إزاء الطفل والطفولة نبه الأذهان إلى أن المدرسة قد خلقت للطفل ولم يخلق الطفل لها ، وبذلك أصبح الطفل مركزاً للطرق والمناهج الدراسية ، وأصبحت غرائزه وميوله — إلى حد كبير — هي المادة التي يشغل عليها المدرس والمادة التي تعتمد عليها الطريقة .

ثانياً : الاعتبارات الاجتماعية :

إن التربية التقليدية السائدة الآن في معظم مدارسنا متأثرة إلى حد كبير بالتربية اليونانية القديمة ومدينة اليونان ، تلك المدنية الأرستقراطية النشأة التي كانت ترجع إلى ظروف وملابسات اجتماعية خاصة ، فقد كان المجتمع اليوناني في ذلك الوقت يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار أو السادة ، وطبقة العبيد والإماء . فالسادة هم الجديرون بالحياة الحقة السعيدة ، وطبقة العبيد تؤخذ بالعمل اليدوي ، وتكد في سبيل العيش لتوفر أسباب الترف للسادة ، ومن ثم كانت التفرقة بين التربية الحرة التي تهتم بالحياة وتجميلها ، ووقت الفراغ وقضائه في المتعة والترفيه — وبين التربية المهنية التي تنكب على التلريب العملي في الأعمال الآلية — أقول كانت هذه التفرقة — بعيدة عن كل ما يرقى العقل ويهذب الذوق وينمي الشعور بالجمال . وكان اليونانيون القدامى يعتقدون أن الإنسان لا يستطيع أن يخدم سيدين : العلم ، والصناعة . ولقد كان لهذه النزعة الفكرية أثرها في مناهج الدراسة . فكان للعلوم الأكاديمية المقام الأول وكانت مواد الدراسة كله نظرية وبجردة وبعيدة عن الحياة . تلك هي الحالة التي كانت سائدة في بلاد اليونان والتي ما زلنا إلى حد ما متأثرين بها ، برغم زوال الظروف الاجتماعية التي أوجدتها ، ولكن بانتشار الديمقراطية في المجتمعات انتقلت التربية إلى جميع أفراد المجتمع فأصبح تعميم التعليم ضرورة اجتماعية ، وأصبح لحركة

تعميم التعليم بين جميع الطبقات ووزن عظيم في الدولة المستنيرة . وقد انتقلت الحركة من العالم الغربي إلى العالم الشرقى . ودراستنا لما طرأ على نظم التربية والتعليم بعد الحرب العالمية الأولى من تغير تثبت هذا الاتجاه . ويؤكد الأستاذ كاندل Kandel « أن النزعة العامة ترمى إلى توحيد نظم التربية والتعليم لطبقات الشعب . فحركة المدرسة الموحدة في ألمانيا ، وحركة *Ecole unique* في فرنسا إن هما إلا دليلان على هذا الاتجاه الشائع بين الدول » فالغرض من حركة المدرسة الموحدة أو المشتركة هو تزويد أبناء الأمة عامة بالقدر اللازم من الثقافة لإعدادهم للمعيشة في مجتمع راق ، والمساهمة في حياته ، وتهيئة الفرصة لإظهار مواهبهم وتنميتها ، حتى يبلغوا العمر الذى يمكن الحكم فيه على المواهب المختلفة . وتنوع التعليم تبعاً لها . وحركة المدرسة الموحدة مبنية في أساسها على اعتبارات سيكولوجية : على مبدأ مراعاة الفروق الفردية التى أثبت علم النفس الحديث أهميتها ، وحتم مراعاتها في نظم التربية . فهى إذا حركة بعيدة عن ذلك المعيار الذى كان أساس التربية القديمة - معيار التفرقة بين طبقتين منفصلتين . طبقة تختص بالحكم وإلجاء . وطبقة قضى عليها بالخصوع والذلة .

ومن مستلزمات الديمقراطية « الحرية » وستكلم عنها بالتفصيل فيما بعد : فالديمقراطية وهى حكم الشعب بوساطة الشعب ومن أجل الشعب يجب أن تسود روحها في المدرسة ويقول ديوى في ذلك « إذا دربنا أطفالنا على تلقى الأوامر وعمل الأشياء لمجرد أنهم أمروا بعملها - وفشلنا في إعطائهم الثقة ليعملوا ويفكروا لأنفسهم - فلننا نضع حاجزاً منيعاً في طريق التغلب على المعايير الحالية لنظامنا ، وفي سبيل تدعيم حقيقة المثل العليا للديمقراطية » فالترية الحديثة تعمل على التوفيق بين الاعتبارات السيكولوجية والاعتبارات الاجتماعية . أى بين حاجات الطفل وحاجات المجتمع ، وتعمل على الاستفادة من جميع القيم بقدر الإمكان : فهى تراعى مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة على السواء . والحرية التى هى الدعامة الأولى للديمقراطية تتفق مع طبيعة الطفل من ناحية وتتفق مع حاجات المجتمع من ناحية أخرى .

المبادئ الحديثة في التربية :

أما المبادئ الحديثة في التربية فهي :

- (أ) مبدأ الحرية .
- (ب) مبدأ اللعب .
- (ج) مبدأ تحقيق الذاتية .
- (د) مبدأ تعلم الحياة بالحياة أو التعليم عن طريق النشاط .

مبدأ الحرية :

أما عن مبدأ الحرية فنقول : إن التربية الحديثة ترمى إلى إعطاء الأطفال قسطاً كبيراً من الحرية ، ليكون المجال واسعاً لإظهار شخصياتهم على حقيقتها ، ولكي يشعروا بهذه الشخصية ويتمكنوا من كسب الخبرة والتجارب المختلفة التي تجعلهم يعدلون سلوكهم من تلقاء أنفسهم ، والتي تعودهم تحمل نتائج سلوكهم راضين مختارين . فإرادة المرء لا ترتقى ولا تقوى إلا بتدريبه على العمل ، والإنسان لا يحترم الحرية ويقدرها قدرها إلا بالحرية ، ولا يتسنى للمرء أن يحصل على الاستقلال بالرأى والعمل إلا بالتدرب عليهما تدريباً متواصلاً من أول نشأته . فإذا نشأ الطفل مجبراً — كما كان الحال قديماً — ونشأ على دوام الخضوع لرأى سواه ، محروماً من استعمال عقله ومواهبه في تصرف أموره : صغیرها وكبیرها وما يوكل إليه من أعمال — شب فاقداً كل استقلال في الفكر والعمل .

والتربية الحديثة تعمل على أن تكون أخلاق الطفل ومظاهر سلوكه المتنوعة صادرة عن نفسه وباطنه لا ملقاة عليه من الخارج ، فهي تعمل دائماً على أن تستعين بالطفل على تشكيل نفسه وتعديل سلوكه . وفي الواقع إن وظيفة المربي الحديث هي تعويد الطفل تدريجاً أن يستغنى عنه ويعمل بغير إشرافه . وهذا ولاشك صحيح في التربية العقلية .

وهكذا تغيرت الحال قديماً كان المدرس قاسياً لا تفارق العصا يده ، أما اليوم فحدث رد فعل شديد في بعض النواحي ، وقام كثيرون يدعون إلى التأديب الحر الطليق ، ويناشدون المدرس أن يطلق الحرية للأطفال كاملة غير

منقوصة ، وأن يحو سلطته بيده ويبقى أمام الأطفال مرشداً ليس غير ، كما تفعل المدرسة في طريقة منتسورى .

على أن أنصار مذهب الحرية قد يغالون به أحياناً مغالاة كبيرة تخرجه عن القصد منه فتصبح المدرسة فوضى لا يتسنى للمدرس أن يقوم فيها بتأديب حقيقى أو بتعليم نافع . وذلك كالمدرسة التى أنشأها « تلتوى » ، وكغيرها من المدارس الحديثة التى أساءت معنى الحرية فى التربية ، فالحرية ليست هى الفوضى أو عدم النظام .

تطبيق مبدأ الحرية فى المدارس الحديثة :

ولنر الآن إلى أى حد طبقت المدارس الحديثة كدكرولى والتى والمشروع مبدأ الحرية فى معاهدها :

فى مدارس دكرولى :

فى مدارس دكرولى وهى التى أنشأها « أوفين دكرولى » المربي البلجيكى الشهير نرى الحرية متمثلة فيها إلى حد كبير ؛ إذ التلميذ فيها يبحث حول حاجاته وما يتصل بتلك الحاجات ، لا يقيد به فى ذلك مدرس أو نظام أو موضوع ثابت ، لأن أساس الدراسة فى تلك المدارس هو الميول الطارئة فى كل شهر من شهور السنة ، فى شهر يناير وفبراير مثلاً يشتد البرد ويشعر الطفل بالحاجة إلى التدفئة فيكون اهتمامه بالملابس والنار ليقى نفسه شر البرد ويتم له معرفة ذلك بحرية تامة عن طريق الأساليب الثلاثة المتبعة فى تلك المدارس ، وهى : الملاحظة والربط والتعبير .

ومن ناحية أخرى يرى « أوفين » أنه إذا أدخل أحد التلاميذ بالحرية المعطاة له فإن المدرسة تقوم بفهم التلميذ طبيعة ذنبه ونتيجته ، وتعمل على تعويده حكم نفسه وضبطها والحفاظة على النظام .

فى مدارس منتسورى :

ومن الذين ساهموا بنصيب وافر فى إدخال الحرية فى المدارس الحديثة دكتورة منتسورى وهى سيدة إيطالية ولدت حوالى سنة ١٨٧٠ وشغلت فى

البداية بمعالجة ضعاف العقول شأنها في ذلك شأن أوفين دكرولى ، والحرية في نظرها تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

(أ) الحرية الجسمية .

(ب) الحرية العقلية .

(ح) الحرية الخلقية .

ولقد كانت تعتقد أن الطفل كائن حي يتكون من جسم نام وعقل متسع تدريجياً ولكي ينمو الجسم ويتسع العقل يجب أن يتمتع الطفل بقسط وافر من الحرية الجسمية وقسط عظيم من الحرية العقلية .

أما الحرية الجسمية فتراها أوضح ما تكون في إلغاء منتسورى المقاعد المثبتة وإحلالها محلها مناضد و « كراسى » متحركة . وهى تعتقد تمام الاعتقاد أن الطفل لا يعتبر في حالة سكون إذا هو ركن إلى هذا عن طريق الإرهاب ، فحتمنا عليه عدم الحركة ، وإنما يمكننا أن نعتبر التلميذ محافظاً على النظام وفي حالة سكون إذا هو دفع إلى هذه الحالة بنفسه ، ولم يدفعه إليها خوفه من العقاب ، ففي مدرسة منتسورى يتعلم الطفل كيف يتحرك وينتقل بكامل حريته ؛ وفي منتهى الهدوء والسكينة ، فهو حيناً يجلس على « كرسى الصغير » وحيناً يجلس على أرض الغرفة وهكذا . هذا إلى أنها جهزت فصولها بأحواض للماء وصنابير في متناول الطفل ، وزودت كل حوض بفرش الأسنان والأظافر . ولكل طفل أدواته الخاصة .

ومن ناحية أخرى نرى الطفل في هذه المدرسة ليس مقيداً بنظام التعليم التفصيلي ، الذى يحتم عليه البقاء في الفصل طيلة اليوم المدرسى دون أن يتحرك . بل نجد أن الطفل حر في أن يدخل الفصل أو يخرج منه كما يشاء . زد على ذلك أنه إذا فرض أن طفلاً تغيب عن المدرسة لمدة طويلة فإن منتسورى لا تهتم به ، ولكن إن حضر قبلته .

أما الحرية العقلية فمدارس منتسورى لم تقيد الطفل بزم للمادة ، بل هو حر في أن ينتقى من الأجهزة ما يناسبه ، ثم ينكب على فحص هذا الجهاز ، والمرشد وظيفته أن يكون في مؤخرة الفصل ، ولا يتقدم إلى مساعدة الطفل حتى

يطلبه بنفسه . كما أنه إذا رأى طفلاً من الأطفال أخطأ في تركيب جهاز من الأجهزة فالمرشد لا يتدخل . وتعتقد منتسورى أن الطفل الذى لا يمكنه أن يقوم بتركيب الجهاز الذى لم يستعمله لم يصل إلى الحالة العقلية التى تؤهله لفهم هذا الجهاز ، وجدير به أن يتركه حتى يتم نضجه العقلى .

ولقد استمدت دكتورة منتسورى هذا المبدأ (الحرية) من سيجوان Séguin الذى قال : إنه يجب إعطاء الطفل كامل الحرية فى العمل وخاصة فى استخدام اليدين لكى تساعد به بذلك على النمو من الناحية العقلية ، وهى أيضاً متأثرة بالمبدأ الحديث القائل « حاول أن تفسر أقوالك بالأعمال بقدر الإمكان » .

أما الحرية الخلقية فلم تتسامح فيها مطلقاً ؛ فإذا أساء طفل إلى نفسه وإلى زملائه فإنها ترى وجوب إبعاده من الفصل ، أما إذا استخدم الحرية المعطاة له بحيث تتعارض مع مصلحة الأطفال الآخرين فإنها تأخذه إلى ركن من الأركان وتقوم بعلاجه فردياً .

أغراض منتسورى من الحرية :

أما أغراض منتسورى من الحرية فهى إسعاد الطفل ، لأنه يميل إلى الحصول على الحرية . ومن جهة أخرى نرى أن إعطاء الطفل الحرية من شأنه أن يكشف ميوله الطبيعية فتصبح مرشدة منتسورى معيناً للطفل فى الكشف عن نفسه . ولذلك هى تشجعه على التفكير قائلة « اترك الطفل يعمل ما يفكر فيه » .

نقد مبدأ الحرية :

ولقد كان من الطبيعى أن توجه الانتقادات إلى تلك الحرية التى أدخلها منتسورى فى مدارسها ، فقد قيل : إن تلك الحرية ربما سادتها الفوضى وعدم النظام . ولكنهم نسوا أو تناسوا أن تلك الحرية مقيدة ؛ ذلك أن الأجهزة التعليمية تجبرهم على السير فى الطريق الذى رسمته لهم منتسورى ، فلن يستطيع أحدهم أن يلعب إلا بالطريقة الخاصة التى تريدها المرشدة . كذلك نعتت طريقة منتسورى بأنها طريقة سهلة لينية ، فالطفل الذى ألف حياة الدعة عندما يخرج إلى ميدان الحياة لا يصبح قادراً على مواجهة صعوباتها . ولكننا فى الواقع نرى أن الكثير من

أجهزة منتسورى ليس سهلا بالشكل الذى قد يتبادر إلى الذهن فكثير من هذه الأجهزة يحتاج إلى تفكير مستمر ووقت طويل .

أما وقد تكلمنا عن مبدأ الحرية عند منتسورى فلنتنقل إلى هذا المبدأ نفسه عند دالّين .

الحرية فى طريقة دالّين :

لقد راعت الآنسة هيلين باركهurst صاحبة طريقة دالّين أن تجعل مدرستها مجتمعاً مائلاً للمجتمع الحقيقى ، فعملت على أن يتمتع التلميذ فى هذا المجتمع بحرية كاملة ، لأنها وجدت بالبحث والتجربة أن الحرية تساعد الفرد على إظهار شخصيته والعمل على ترقية نفسه وتقويتها . لذا أرادت أن تعطى التلميذ الحرية الى أن يتمكن من الاستمرار فى العمل الذى يقوم به فى أية مادة يكون مشغولاً بها ، دون أن يتحكم فى رغبته وميله ناظر أو مدرّس أو نظام « جرس » يذق معلناً انتهاء وقت العمل . لأن معنى انكباب التلميذ واهتمامه بالعمل الذى يعمل به أن يكون أكثر قدرة على تفهم أى صعوبة تعترضه أثناء عمله ، كما يجعله أكثر انتباهاً وتحصيلاً للعلم الذى يدرسه بشوق ورغبة وبدافع من نفسه ، من ذلك التلميذ الذى يتلقى العلم على أساس الحصص والأوقات المعينة بطريقة دق « الجرس » المعروفة التى تقلل من نشاط التلاميذ . لأن ذلك الانتقال الفجائى من درس إلى آخر من شأنه قطع شغف التلميذ وميله الذى كان يشعر به فى درسه الأول ، بينما يولد فى نفسه السأم للدرس الذى سيلقى عليه ، ولا يرغب فيه ولا يميل إلى سماعه .

إن الحرية التى هى من أهم الأسس التى بنت عليها باركهurst طريقها والتى منحها لتلاميذها ما هى إلا وسيلة لإمدادهم بالوسائل المختلفة التى تمكنهم من مواصلة دروسهم وتفهمها والبحث عن المعلومات والحقائق بأنفسهم ، يسرون فى عملهم بالسرعة التى تناسب كلا منهم وبالنظام الذى يختاره كل تلميذ دون ضغط خارجى . فهى بذلك تمنحه الحرية العقلية والحرية الخلقية الضروريتين لضمان سعادته .

الحرية في مدارس المشروع :

أما في مدارس المشروع فنرى أن تلك الطريقة قائمة في الواقع على حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال ، وبمعنى آخر : قائمة على حرية الطفل في اختيار الموضوع الذى يريد دراسته ، وتفسير ذلك : أن اليوم المدرسى يبدأ في الصباح بحوار بين التلاميذ وأنفسهم ومع اشتراك المدرس - حول بعض مظاهر الحياة الاجتماعية والحوادث اليومية . ومن تلك المناقشات تثار رغبة التلاميذ في الاستزادة من المعلومات والوقوف على بعض الأسرار . وهنا يقترح كل تلميذ مشروعاً ، ثم يتفق التلاميذ فيما بينهم على مشروع من المشروعات المقترحة ويحددون موضوعاً ، فيكتب في صيغة تثير فيهم الرغبة في البحث . ثم يأتي بعد ذلك التفكير في العمل والتنفيذ وفرض الحلول الممكنة . وأخيراً البدء بالتنفيذ والرجوع إلى الكتب و « المجلات » والصور والقيام بالرحلات المختلفة إلخ على أنه في كل خطوة من الخطوات السابقة نرى مبدأ الحرية ظاهراً فالتلاميذ هم الذين يقترحون موضوع المشروع ، وهم الذين يقومون بتنفيذه تحت إرشاد المدرس .

هذا وقد ظهرت طائفة من المقالات تضمنت ثورة في عالم التربية واختصت بموضوع الحكم الذاتي والتأديب المدرسى ولعل مصدر الوحي والإلهام في هذه الحركة بإنجلترا هو « هومرلين » صاحب الحركة المعروفة باسم « الجمهورية الصغيرة » المشتقة من حركة أمريكية أخرى واسعة الشهرة ومعروفة باسم Republic George Junior وسكان هذه الجمهورية أحداث مجرمون ، بنون وبنات يتراوح سنهم بين أربع عشرة سنة فما فوق ، تسلمهم هومرلين وفقاً لقانون الطفولة الصادر سنة ١٩٠٨ - وقد يندعش القارئ إذا عرف أنه بمضى الزمن قد تحول هؤلاء الأحداث المجرمون إلى أطفال أبرياء ، فلا غرابة بعد ذلك إذا آتينا بالطريقة العلاجية التي استخدمها هذا المعهد مع هؤلاء الأطفال . وأوضح نقطة في السياسة التي أتبعها هومرلين هي الحرية التي منحها سكان هذه الجمهورية ، فواطنوها لم يخضعوا لأى قانون سوى ذلك القانون الصادر عنهم أنفسهم ، وقد أداروا شئونهم وتحملوا أعباء المسؤولية الذاتية التي يتمتع بها أى فرد يعيش في ظل الديمقراطية .

على أن الدوافع التي أدت بهومرلين إلى نبذ الطرق التقليدية في العلاج الخلقى واضحة وبسيطة ، إذ أنه يرى أن إجرام الأحداث لا يرجع إلى عناصر فطرية ، ولكنه ينشأ عن سوء توجيه تلك الدوافع القوية التي لم تجد منفذاً طبيعياً لها ، فاضطرت لأن تسلك سبلاً ملتوية بعيدة عن أن تكون اجتماعية — على أن العلاج النفسى لذلك لا يكون عن طريق الالتجاء إلى الكتب أو استخدام عنصر الشدة ولكن بطريق الإملاء ، وهو نفس الطريق الذى اتبعته جمهورية هومرلين ، فالحدث المحرم الذى لا يجد من يفهم طرق إصلاحه والذى كان مصدراً لخوف أبناء الحى يذهب إلى مزرعة Dorestokise فيجد عملاً بين زملاء قد شغفوا بمهمهم فتحركت فيهم روح الابتكار ووجد كل منهم مجالاً لاستغلال طاقته ، ويحد أنه إذا اندمج في زمرة هؤلاء الزملاء تمكن من أن يكسب قوته بطريق شريف معتمداً على نفسه . لكنه إذا تخاذل عن العمل اضطر إلى أن يعيش مستجدياً لأصدقائه ومتعرضاً لمظاهر الاحتقار . ولم يجرؤ أحد أن يثور مطلقاً ضد القانون الموضوع ، ذلك القانون الذى لم يستمد سلطانه إلا من رأى العام الصادر عن جماعة كانوا في يوم ما أعضاء في عصابات . ومن العجب العجائب أن نرى مدمن الحرب من المدرسة أو الكسول المتقاعد قد أصبح نشطاً في جماعة الزراع ، وصار ذلك الشخص الذى كان في يوم من الأيام طريد القانون ، من أكبر المحافظين عليه .

لقد أسهبنا في شرح آراء منتسورى وهومرلين وذلك لما لهما من أثر ظاهر . وقد كان لهذه الحركات فضل عظيم في المملكة البريطانية وفي كثير من الدول الأوروبية ، فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعى الروحى الخطير الذى نتج عن الحرب الكبرى أخذت هذه الحركات التربوية تعلن عن نفسها ، وبرزت النظم القائمة فعلاً وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس والحكم الذاتى بالمدرسة . وليس من المبالغة أن نقول : إن هذه الحركات قد جذبت إليها المدارس ونالت إعجابها فبدأت تكسر قيود التقاليد القديمة ، وانتهى الأمر إلى رواج هذه الآراء الجديدة وانتشار طرقها حتى في أشد البقاع نقداً لها وسخرية منها . ويمكننا أن نلخص أهم مبادئ هذه الحركة الجديدة فيما يأتى :

أولاً : يجب أن تعدل سلطة الوالدين والمدرسين ، وأن يتحسن موقفهم
إزاء الأطفال .

ثانياً : يجب أن نلقى أكبر قسط من المسؤولية على عاتق الأطفال أنفسهم
كما يجب أن تصبح طرق التدريس مرنة بحيث تتسع فتقابل حاجات الأطفال
المتعددة .

ثالثاً : يجب الاهتمام بأذواق الأطفال المتعددة وبقدراتهم المتباينة .
وبالحملة يمكن أن نقول : إنها حركة ترمى إلى تحقيق ذلك المبدأ الذى
ينادى « بأن تلقائية الفرد تجد طريقها فى الحرية وروح اللعب » ولقد ارتبطت
هذه الحركة منذ بدايتها برغبة فى إصلاح المادة والطريقة ، وإفساح المجال أمام
مواهب الأطفال وقواهم الإبداعية والعمل على ربط الأعمال المدرسية بالحياة
وجعلها أكثر إنتاجاً - وهذا الاتجاه الجديد الذى يرى إليه إصلاح مناهج
التعليم وإن كان ذا أهمية كبيرة فى ميدان التربية الحديثة فهو ليس كل شئ .

ثانياً : مبدأ اللعب :

ليس من العسير على القارئ ، أن يدرك أن هذا المبدأ يتضمن روح
النظرية التى ينادى بها كبار رجال التربية . والتى تتلخص فى « أن الذاتية
هى الهدف الاسمى من التربية » ، على أن هذا المبدأ ليس ببدعة جديدة أدخلت
على ميدان التربية ، فقد أصبح له من التأثير على التقدم التربوى اليوم ما لم يكن
له فى أى وقت مضى . ومن بين الحركات التى خدمت هذا المبدأ بطريق مباشر
أو غير مباشر الحركة التى ارتبطت باسم الدكتور « ماريا منتسورى » تلك
السيدة التى جذبت انتباه العالم بطريقها الجديدة .

طريقة منتسورى :

ومن المحتمل جداً أن نجد فى طريقة منتسورى أجزاء ذات أهمية ثانوية
وقيمة وقتية ، ومن المحتمل أيضاً أن هذه الأشياء قد لا تحتل الثبات أمام
التجربة - ولكن هذا لا ينطبق على المبادئ الأساسية لطريقة منتسورى ولا يقلل
مطلقاً من قيمة جهودها الجبارة التى ترمى إلى إلقاء مسؤولية تربية الطفل على

عائقه ، وتقليل عامل التدخل الخارجى فى نموه إلى أدنى الحدود الممكنة . فقد رأت أنه ما دام الإنسان مدنياً بطبعه — أن تضمن لأبنائها تلك الفرص التى تدرّبهم على أن يعيش بعضهم مع بعض ، وتربّيهم على التعاون فى اللعب وفى الجدل ، وأن يكتسبوا كفاءة اجتماعية ومعلومات شخصية . على أن أهم ما يميز طريقة منتسورى هى أجهزتها التعليمية التى بواسطتها يتعلم للطفل ما هو جدير به أن يتعلمه فى فترة حضانه وطفولته ، مثل : حسن استغلال مقدّراته الحركية ، والتمييز الحسى ، ومبادئ القراءة والكتابة والحساب . وطريقته فى ذلك هى أن يترك الأطفال لأنفسهم تحت إرشاد مرشّديهم ، كل يتبع طريقته الخاصة ويختار المناسب له والأعمال التى فى مقدوره أن يقوم بها ، ويتقدّون أنفسهم بأنفسهم . وتكون نتيجة ذلك أن يكتسب الطفل الصغير درجة عظيمة من صفات الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز ، وأن يتعود احترام الذات فى الوقت الذى يحترم فيه الآخرين ، وأن يكتسب صفات الجدل والعمل الذى يهدف إلى غرض معين ، تلك الصفات التى قلما يتصف بها غيره من الأطفال الذين يتعلمون على الطريقة التقليدية — طريقة التعليم فى الفصول — وليس هناك ما يجعلنا نشك فى صحة هذه الأقوال . هذا وقد يقلع المشاهد عن زيفه ورجعيته إذا سحّح له الفرصة بأن يمر بفصل من الفصول به جماعة من الأطفال قد فك أسره وتخلصوا من قيود النظام القديم ، واستبدلوا بهذا النظام نظاماً آخر تمتعوا فيه بقسط وافر من الحرية — فسيجد فرقاً كبيراً بين ذلك الفصل القديم القلق الذى تسوده روح الفوضى التى لا غرض لها ، وبين الفصل الحديث الذى يشعر أفرادها بالسعادة وبالهدوء وبمحبة العمل والميل إليه .

ومع أن الدكتور منتسورى لا تعترف مطلقاً بقيمة اللعب الإيهامى وما يصحبه من قصص خرافية ، إلا أننا نستطيع أن نقول : إن الروح العامة فى طريقته مبنية على الاعتراف بمبدأ اللعب كوسيلة هامة لتربية الصغار . على أن هناك طرقاً أخرى من نفس هذا النوع وإن كانت أضيق منها مجالاً تستخدم فى تعليم الأطفال فى سن أكبر من ذلك . وأحسن مثل لهذه الطرق هو « طريقة البحث » .

وهى تلك التى تستخدم فى تدريس العلوم والتى استخدمها « آرمسترنج »

Armstrong منذ أكثر من عشرين عاماً ، فدرست بها الكيمياء والطبيعة وغيرهما من المواد . وما دامت هذه الطريقة مؤسسة على مبدأ وضع التلميذ موضع الباحث الأصلي أو المكتشف الأول الذى قابلته مشكلة ، وأخذ يصارع الظروف فى سبيل الوصول إلى الحل فيمكن اعتبارها إذاً طريقة مؤسسة على مبدأ اللعب — ودكتور كيتينج Dr. M. Keatings برغم أنه من أشد النقاد فى تجريح طريقة البحث ومبدأ استغلال الحرية فى التربية « رغم هذا نجده صاحب فضل كبير فى استغلال مبدأ اللعب فى تدريس مادة التاريخ وفى استغلال الوثائق التاريخية . ولا يفوتنا أن نذكر القارئ بأن حركة الكشف للبنين وما تبعها من حركة المرشدات للبنات ما هى إلا حركات مقصودة ترمى إلى تطبيق مبدأ اللعب فى التربية الأخلاقية .

على أن قادة التربية الذين حذوا حذو آرمسترنج ومتسورى قد حاولوا تطبيق مبدأ اللعب فى تدريس مختلف مواد المنهاج ، وكان لهم فى ذلك فضل عظيم ، مبدأ تحقيق الذاتية :

على أن المبدأ الثالث من مبادئ التربية الحديثة هو مبدأ تحقيق الذاتية . وأول من نادى بذلك المبدأ هو « روسو » الذى رأى أن التربية يجب أن تكون سلبية من جانب المعلم ، بمعنى أن المعلم يكون مرشداً ، وقد استنكر الأسلوب الإيجابى لأن المعلم فيه هو الذى يعمل بنفسه ، بينما التلميذ فى هذه الحالة يتقبل الألوان التى تفرزها ريشة المصور .

وفى الوقت الحالى نرى أن كلا من « جون ديوى » و« نون » يناديان به ، إذ يقول الأول « ليكن الطفل محوراً للبداءة » ، ثم هو بعد ذلك المركز وهو الغاية من عملية التربية « هذا » و« نون » يقول : « لا خير يمكن أن يصيب هذا العالم إلا عن طريق النشاط المطلق للأفراد رجالاً كانوا أو نساء » .

ولقد وجدت التربية الحديثة بفضل اعتمادها على علم النفس أن لكل تلميذ ذاتية خاصة يجب احترامها والعمل على تقويتها ، وهى لذلك تمنحهم الفرص التى تمكنهم من إبراز شخصياتهم ، ولا يتحقق ذلك إلا إذا عاملت المدرسة تلاميذها معاملة فردية ، لأن التلاميذ يختلفون فى الذكاء والمقدرة ، ويختلفون فى

الجسم كما يختلفون في العقل ، والميول : فبعضهم يميل إلى شيء بينما يعرض عنه أخوه . فيجب إذاً أن يدرس كل منهم ما يتفق وسرعة فهمه وإدراكه ، وألا يتعلم إلا ما يحتاج إليه أغلبية التلاميذ ، ويجب أن تشجعه على أن يبحث ما يريد من المعلومات بنفسه وبمجهوده الفردى .

ومن أجل هذا بذلت محاولات عدة لحل مشكلة التعليم الفصلى منها ما يأتى :

(أ) الدروس الإضافية : فيقسم تلاميذ الفصل الواحد إلى ثلاثة أقسام : ضعفاء ، ومتوسطين ، وأقوياء ، فالضعاف تعطى لهم دروس إضافية في أوقات غير أوقات الدراسة العادية وبطرق مراقبة لهم كأن يستكثر فيها من وسائل الإيضاح المختلفة ، ويقل فيها التفكير نوعاً ما ، بينما الأقوياء يساعدون على زيادة التعمق في مادتهم بدلاً من أن يضطروا إلى السير بخطوات المتوسطين من زملائهم أو الضعاف بينهم .

(ب) الفصول المتوازية : لكي يكون كل جماعة من التلاميذ أكثر تجانساً فيما بينهم من حيث القوة العقلية ومقدار التحصيل وحتى لا يرفهوا بما لا يستطيعون القيام به أو يكلفون العمل بما هو أقل من قوتهم الطبيعية — يرى البعض اللجوء إلى ما نسميه بالفصول المتوازية ، فغرفة السنة الأولى مثلاً تقسم إلى ثلاثة فصول : في الفصل الأول الأقوياء ، وفي الثاني المتوسطون . وفي الثالث الأقل من المتوسط ؛ فالأقوياء يدرسون المقرر العادى دراسة وافية عميقة مضافاً إلى ذلك ربع المقرر من السنة التى تليها ، والمتوسطون يدرسون المقرر العادى ، والأقل من المتوسط يعطون ثلاثة أرباع هذا المقرر فحسب .

(ح) الاختيار : وهناك رأى يقول بأن يكلف التلاميذ دراسة بعض المواد الأساسية ، ثم يسمح لهم باختيار ما يميلون إلى دراسته بعد ذلك من المواد التى تدرس في المدرسة فيختار كل تلميذ ما تميل إليه نفسه أو ما يتصل بحياته العلمية والعملية في المستقبل .

(د) الفصول المتحركة : إذا كان هناك أحد التلاميذ قوياً في مادة وضعيفاً في أخرى . فإنه يتقدم في المادة القوية حسب قوته ، ويتأخر في المادة الضعيفة حسب ضعفه . وإذا ما انتهى في شهادته من المادة القوية يجب عليه أن يبقى حتى ينتهي من المادة التي هو ضعيف فيها .

وبمعنى آخر : إن التربية الحديثة تتجه إلى أن تكون التربية حسب القياس *sur mesure* بدلاً من تلك التربية الجاهزة التي لا تصلح لكل طفل ، والتي لا تلائم واحداً من الذين تلقيهم المصادفة في وقت واحد ؛ فلماذا لا نغنى بأذهان التلاميذ ونفوسهم وعقلياتهم كما نغنى بأجسامهم وجعل الملابس مناسبة لهم شكلاً وقداً .

ومن ناحية أخرى نرى أن مبدأ الذاتية في المدرسة الحديثة يدخل تحته النظام المعروف باسم الحكم الذاتي ، وأساس ذلك لإلقاء الجزء الأكبر من الحكم والإدارة على عاتق التلاميذ أنفسهم ، وتحميلهم مغبة سلوكهم . وعاقبة التصرف في أمورهم . فعندئذ تصبح سلطة المدرس والمدرسة قليلة جداً حتى لا تكاد نبتين لها أثراً ، كما تصبح المدرسة أشبه ببلدة ديمقراطية يحكمها جماعة من النواب يختارهم التلاميذ بأنفسهم .

ولكن إلى أي حد طبقت المدارس الحديثة مبدأ الذاتية في مدارسها ؟

الذاتية في مدرسة دكرولى :

اتخذ دكرولى النشاط الذاتي للطفل مركزاً للتعليم . وذلك بأن جعله يلاحظ بنفسه ويعبر ، ويربط الحقائق الحاضرة بالماضية ، ونبعث في مطالبه وحاجاته لكي يعرف نفسه وما لبى جنسه عليه من فضل ، وما للبيئة من مآثر ، وبهذا يستطيع في المستقبل أن يكافح ويتصل بالحياة الصحيحة ، وهذا من أهم أسرار النجاح في الحياة العملية التي ننشدها . . .

ومن ناحية أخرى نرى أن دكرولى يقسم تلاميذ المدرسة على حسب ذكائهم ومواهبهم واستعدادهم العقلي ، ولا يزيد عدد تلاميذ الفصل الواحد عن عشرين أو خمسة وعشرين تلميذاً . ودكرولى يرى عدم زيادة هذا العدد حتى يتسنى

للمعلمين أن يتغلغلوا في حياة التلاميذ ، ويفتفهموا طبائعهم الفردية ، ويوجهوا دفعة التدريس الوجهة التي تتفق وهذه الطبايع .

أما التلاميذ الشواذ فلهم فصول خاصة يعاملون فيها بما يناسب استعداداتهم ، وما يتفق مع طبيعتهم على يد مدرسين مدربين على هذا النوع من التلاميذ . ولذا اشترط دكرولى في مدرسيه أن يكونوا ملمين إلماماً تاماً بعلم النفس وبطبايع الأطفال وميولهم . كما تعلق مدرسته أهمية كبرى على الرحلات ، وهى تخصص أياماً لزيارة المتاحف والمصانع والآثار وغير ذلك . ويجمع الأطفال بأنفسهم في بعض هذه الرحلات نماذج من النبات والحشرات والصخور . ولهذا أثره من الناحيتين : العلمية والعقلية .

وأخيراً نرى أن تلك المدرسة تخلق في التلاميذ الثقة بالنفس ، وتربي فيهم الابتكار ، وروح الجماعة ، وعدم الاعتماد على الغير — بعقد مؤتمرات من حين إلى آخر يتناقشون فيها ويتناظرون ، ويلقون بعض المحاضرات في الموضوعات التي يختارونها بأنفسهم بعد موافقة المدرس .

مما سبق يتضح لنا كيف يتجلى النشاط الذاتى للطفل في مدارس دكرولى . وفي مدارس منتسورى : نرى هذا المبدأ ممثلاً أكبر تمثيل . فالتربية الحسية عندها ما هى إلا تربية ذاتية . ذلك أنه بالرغم من أنها تعتقد أن المدرس يجب أن يهيئ الطريق ويرشد الطفل ، إلا أن هذا الطفل يجب أن يفكر لنفسه ويربى لنفسه . فيسمع الطفل بنفسه ، ويميز بين الألوان والأشكال والروائح بنفسه . وإليك مثلاً أولى الأجهزة التي توضع أمام الطفل وهو قطعة من ثقوب يمكن أن يثبت بها عشرة أسطوانات مختلفة ، فيعطى الطفل هذه الأسطوانات جملة ، ويحاول أن يضع كلا منها في ثقبها الخاص بها في قطعة الخشب . وإذا أخطأ الطفل ووضع قطعة في غير ثقبها فإنه يلاحظ بنفسه أن وضعها أمر مستحيل فيحاول غيرها وهكذا .

وفي مدارس دالتن : نرى أن باركهيرست أرادت أن تدرب تلاميذ المدرسة تدريجياً على تصريف أمورهم بأنفسهم ، وتحمل مسؤولية ما يقومون به من أعمال . فهى تعطى كلامهم عملاً يتعهد بإنجازه في مدة معينة ، وله أن يسير فيه

بسرعته الخاصة وقدرته على الفهم والإدراك فهو الذى يقوم بالعمل بنفسه ، وهو الذى يرجع إلى الكتب والمراجع للبحث والدرس ، وإلى المعامل الطبيعية والكيميائية ، لإجراء التجارب بنفسه ، ويصل إلى النتائج بخبرته وجهوده الشخصية . وهو الذى يوزع وقته حسب ضعفه وقوته فى المواد المختلفة ، فإذا فرضنا مثلاً أن كان أحد التلاميذ مهتماً خاصاً بمادة التاريخ فأنجز صحيفة أعمال هذه المادة لكنه لم يستطع أن ينجز باقى عقود المواد الأخرى ، ووجد هذا التلميذ أنه ليس بينه وبين حلول الشهر الذى يجب أن يسلم فيه عقده إلا بضعة أيام مع علمه بأنه لا بد أن ينتهى من كل الأعمال التى بيده والمطلوب منه لإنجازها — فإنه يبذل كل ما فى وسعه من جهد حتى ينتهى من المقرر المطلوب فى الميعاد الذى تعهد أمام مدرسه على إنجازها فيه .

وهذا التلميذ نفسه عندما يتسلم عقود الشهر الثانى يحاول أن ينظم وقته وألا يهمل بعض المواد ويهتم بالبعض الآخر حتى لا يقع فيما وقع فيه فى الشهر السابق . وبذلك يعود التلاميذ توزيع أوقاتهم وحسن استخدامها معتمدين فى ذلك على أشخاصهم فقط . ومن جهة أخرى لا بد أن يتم التلميذ جميع المواد ، يستوى فى ذلك تلك التى يكرهها أو يميل إليها . وفى هذا تدريب للتلميذ على ما يصادفه فى الحياة نفسها من تحمل التبعات والمسئولية والقيام بأعبائها بدلا من الهرب منها . ثم إن التلميذ إذا غاب عن المدرسة ثم عاد إليها فإنه يبدأ عمله من حيث انقطع عنه .

وبما تقدم ترى إلى أى حد تهتم مدرسة دالتن بالفروق الفردية . ويتجلى الحكم الذاتى أيضاً فى هذه المدرسة إذ نرى التلاميذ يحافظون على النظام بأنفسهم . ولذا فهم يحرسون عليه فلا ضغط ولا إرهاب ولا ثواب بل التلاميذ أحرار فى تقلبهم وأعمالهم ، يحترمون النظام ، يساعدون فى ذلك ما حملتهم المدرسة من مسئولية وما منحهم من حرية .

نقد مبدأ الذاتية :

أما النقد الذى وجه إلى مبدأ الذاتية عند باركهيرست فهو الخوف من أن هذا

النظام يزيد من كسل الكسالى الذين لا يميلون إلى العمل بطبيعتهم ، ولكن هذا الاعتراض مردود عليه بأن هذا التلميذ كغيره من حيث تعهده على إنجاز العقد وتنفيذه في ميعاد محدود .

وثمة نقد آخر وهو أن يخشى من هذه الطريقة على التلميذ الضعيف والغبي ، فمثل هذا التلميذ لابد أن يعنى به المدرس عناية فردية بينما المدرسة الدالتونية لا تسمح بكل هذه العناية لأن من نظامها أن يترك التلميذ وشأنه ، ولا يلجأ إلى المدرس إلا عند الضرورة فقط ، كما أن المدرس الذى يعهد إليه بمراقبة عدد كبير من تلاميذ فرقة معينة — كما هو الحال فى تلك المدارس — لا يجد لديه متسعاً من الوقت كى يعالج مثل هذه الحالة وإلا فإنه سوف يهمل عدداً من الآخرين .

هل يمكن إدخال طريقة دالتن فى مدارسنا ؟

على أننا إذا حاولنا إدخال طريقة دالتن فى مدارسنا فيجب أولاً وقبل كل شيء أن نوقف التلميذ على ما هو مطلوب منه عمله والقيام به فى أثناء العام فى كل مادة ويتفق التلميذ مع كل مدرس مادة على تقسيمها على أشهر السنة . وتسمى هذه الأقسام — صحف الأعمال — كما تسميها باركهريست ، ومجموعة صحف الأعمال تكون العقد الذى يقوم المدرس الإخصائى بتحريره ويقوم التلميذ بتنفيذه ، ثم لابد من تسجيل أعمال التلاميذ وتلوين نتائجهم ، لهذا يجب استخدام رسم بيانى للتلميذ ، ورسم بيانى للمدرس ، وسجل للحضور والغياب . ومن الضروري كتابة بعض التعليقات للتلاميذ كنصحهم بألا يتحدثوا أصواتاً أو ضوضاء أثناء العمل فى المعمل أو الانتقال من معمل إلى آخر .

رابعاً — مبدأ تعليم الحياة بالحياة :

لقد أثبتت التجارب أن طريقة التعليم الطبيعية هى بالممارسة والتجربة ، وليست بالإصغاء والاستماع ، كما أنه ليس المهم هو مقدار ما يعمله المدرس للتلميذ وإنما المهم هو ما يقوم به التلميذ بنفسه ، لذا يقول فريير Ferrière فى كتابه L'école Active بضرورة إدخال النشاط الطبيعى الحافز لميلو التلاميذ — إلى

الدراسة ، فالتلميذ يجب أن يشترك في تعليم نفسه لأنه قبل المدرسة كان يتعلم كل شيء بنفسه عن طريق تجاربه الخاصة ، وكذلك حين يغادر المدرسة ويواجه الحياة العملية فإن عليه أن يعتمد على نفسه في مكافحة الصعاب وأن يتعاون أحياناً مع إخوانه في مكافحتها . فلماذا إذاً نجعل المدرسة وطرق التعليم مختلفة عن الحياة ومضادة لسنة الطبيعية الإنسانية من كل وجوها ؟ ولهذا كان من الواجب أن يعيش التلميذ في المدرسة كما يعيش في خارجها . فعليه أن يستمضى عن الحياة خارج المدرسة بالحياة داخل المدرسة ، والحياة كلها كفاح ولا يصلح لها إلا من ألف العمل . فالإنسانية لم تتقدم في الأماكن الغنية بمخاضاتها السهلة الاستثمار ، وإنما تقدمت في الأماكن التي يحتاج الإنتاج فيها إلى بذل الجهد . والمدرسة يجب أن تكون صورة مصغرة للحياة ، تعطى الفرصة للنمو حسب ما تسمح به طبيعة التلميذ وميوله واستعداداته .

في مدرسة دكرولى :

تتماز طريقة دكرولى بجعل المدرسة حياة ، ذلك لأن وضع الطفل في جو مدرسى يتفق وجو الحياة العملية يعلمه كيف يعيش في هذه الحياة العملية . ولذلك اتخذ دكرولى شعاره هذه العبارة « إعداد الأطفال للحياة عن طريق الحياة » . وينتج من هذا المبدأ أن المدرسة تهبط الجو المدرسى اللازم لتربية التلاميذ جسمياً ، بواسطة الهواء الطلق والفضاء الواسع والحركة والنشاط ، وترقيته روحياً بواسطة المواد والخبرات التي تزوده بالآراء والمبادئ الراقية التي تكون أساساً لحياته الفردية والاجتماعية . وتحقيقاً لهذه الأغراض يقضى التلميذ جل وقته في الحلاء حيث يتعلم المواد الدراسية التي تلائم سنه وطاقته ، والتي تحتفظ بما عنده من مواهب نافعة ، وتحول ما عنده من نزعات وميول ضارة إلى ما هو أسمى وأعلا . إذن فهذه المدرسة ليست سجنًا بل هي الحياة التي يحبها كل إنسان . ولا شك « أن الحياة هي التي تعلم الحياة وتعد للحياة » ولقد عنى دكرولى بجعل المدرسة صورة من الحياة بحيث يتوفر فيها مظاهر الحياة النامية للإنسان والحيوان والنبات ومشاهد الطبيعة التي يتصل بها الأطفال اتصالاً يكسبهم التجارب النافعة . وما يساعد على تحقيق هذا المبدأ أن تكون المدرسة في بيئة طبيعية مزودة بمحاذات

لمختلف أنواع النبات ، وحظائر الدواجن ، ومظاهر من الحياة المحيطة بالأطفال . وبذلك يتحقق الغرض المقصود من المدارس . ويمكن جعل حياة الأطفال حياة عملية تجريبية تكون صورة من الحياة المحيطة بهم . وفي هذا خير وسيلة للإعداد للحياة .

إن الحياة تتكون من الكائن الحي ، ومن البيئة التي يعيش فيها هذا الكائن والتي تؤثر فيه إلى حد كبير . وبما أن هدف مدرسة دكرولى هو إعداد الطفل للحياة ، فهي لذلك توقفه على أسرار هذه الحياة ، وعلى هذا نجد أن برنامج دكرولى يشمل :

- (أ) معلومات عن الكائن الحي وبخاصة الإنسان ، فالمدرسة تزود تلاميذها بالمعلومات عن أنفسهم وحاجاتهم ومثلهم العليا .
- (ب) معلومات عن البيئة التي تحيط بهم والتي يعيشون ويعملون فيها ، والتي فيها تحقق رغباتهم وكذلك معلومات عن المجتمع .

ويقسم دكرولى حاجات الإنسان الأولية إلى :

- (أ) الحاجة إلى الطعام .
- (ب) الحاجة إلى حماية النفس من العوامل الطبيعية .
- (ج) الحاجة إلى حماية النفس من الأعداء .
- (د) الحاجة إلى العمل والنشاط والتعاون والتقدم جسدياً وعقلياً بالرياضة والدرس .

وبدراسة الطفل لكل هذه الحاجات يكون فكرة واضحة عن العالم ، ويدركه إدراكاً تاماً - وهذه الدراسة تشمل جميع العوامل : من الأسرة ، إلى المدرسة ، إلى الإنسان والحيوان والنبات ، وكل ما يحيط بالتلميذ وما يشاهده من الظواهر الطبيعية . كما أن هذه الدراسة تجعل الطفل يتعرف أثر البيئة في الإنسان ، وعلاقة الإنسان بالبيئة ، وما يقوم به للسيطرة ، والتغلب على هذه البيئة وتسخيرها لصالح الجماعة ، ويقف التلميذ على كل هذه المعلومات عن طريق المشاهدة والاختبار . فيشاهد كل ما يحيط به ، ويختبر كل ما حوله من الحقائق

والظواهر فيعرف ماله من حقوق وما عليه من واجبات .

ولم يقتصر الأمر على هذا الحد ، بل نرى أن من أهم مميزات مدرسة دكرولى إشراكها أولياء الأمور في دراسة نظام المدرسة ، فتعقد لجان خاصة تسمى لجان أولياء الأمور للاشتراك في إدارة المدرسة ، وهنا تتجلى الصلة بين المنزل والمدرسة في تلك الاجتماعات التي يحضرها أولياء الأمور والمعلمين ، ولهذا الاجتماعات آثار عظيمة أهمها :

(أ) أنها تزيد الصلة بين الآباء والمدرسين أو بين المنزل والمدرسة . وهما عاملان يكون أحدهما الآخر ولا غنى عن تضافهما وتعاونهما في إعداد الناشئين للحياة .

(ب) وبها يتمكن المعلمون من معرفة ما تتجه إليه رغبة الآباء في تربية أبنائهم ، وما يسلكون من سبل في معاملتهم .

(ج) ويعرف الآباء كذلك وجهة نظر المدرسة ، ويطلعون على أساليبها في التربية والتعليم وبذلك تزداد ثققتهم بها ، ويلبون مطالبتها تلبية مقرونة بالاقتناع بصواب ما تسير عليه من نظم .

(د) أما من جانب التلاميذ فإن هذه الصلة ترفع من شأن المدرسة ومعلميها في نظرهم وتزيدهم حباً فيها وإذعاناً لمطالبها .

(هـ) هذا إلى أن هذه الاجتماعات تلقى فيها بعض المباحث التعليمية التي يعدها أحد آباء التلاميذ أو بعض رجال التربية أو غيرهم ممن تدعوهم المدرسة لهذا الغرض . وبعد سماع المحاضرة يتسامر الحاضرون في شئون أبنائهم وفي أحوال المدرسة .

وفي مدارس المشروع : نجد أن مبدأ تعلم الحياة بالحياة إنما يظهر بأجلى وضوح في مدارس المشروع . ذلك لأن التلاميذ يتعلمون الحياة بالحياة أثناء قيامهم بمشروع ما يتعلمون كيف يتعاملون مع غيرهم ولا يعتمدون في دراستهم على الكتب ولا يحفظون المعلومات ولا يستظهرونها بل هم يدرسون ما يلزمهم من المعلومات وما يتصل بحياتهم وما يعترضهم من المشاكل ، للدرجة أننا لا نخشى

على تلاميذ هذه المدرسة من أن يكونوا متعطلين أو عالة على غيرهم بعد تركهم المدرسة .

وهناك مثلاً لأحد المشاريع التي قام بها تلاميذ السنة الثانية الابتدائية بالفصول التجريبية :

بعد مناقشة اتفق التلاميذ على بحث مشروع صناعة السكر . ثم سألوا مدرّسهم عن المصادر فأشار عليهم بالاطلاع على موضوع قصب السكر من كتاب المطالعة (مبادئ العلوم) وبعد ذلك طلب التلاميذ قطعة أرض يزرعون فيها القصب . وبعد اختيار الأرض والمناقشة في كيفية زراعتها اتفقوا على أن يقسموها فيما بينهم ، وقد تطلب هذا معرفة مساحة الأرض ثم معرفة طريقة القسمة . وبعد تقسيم الأرض وبدء عملية الزراعة أمطرت السماء فتناقشوا في المطر وهل يضر بالزرع ، وتطرق الحديث إلى أسباب المطر فدرسوا الضباب والسحاب وكيفية قياس المطر وعملوا نموذجاً للمقياس ، ودرسوا توزيع المطر في مصر .

ويمكننا تلخيص بعض الفوائد التي تعود على التلاميذ من هذا المشروع .
(أ) تضامن التلاميذ وتعاونهم ، وإيجاد روح الابتكار وتعويدهم الاعتماد على النفس .

(ب) ساعد المشروع على دراسة الحساب والهندسة بشكل عملي .
(ج) كسب التلاميذ مهارة يدوية أثناء الفلاحة وعمل نماذج للأدوات المختلفة .

(د) درس التلاميذ معلومات تاريخية عند بحثهم عن تاريخ زراعة القصب وصناعة السكر في مصر .

(هـ) درسوا كثيراً من المعلومات الجغرافية كالمطر وأسبابه إلخ .
(و) في رجوع التلاميذ إلى الكتب و « المجلات » تمرين على الاطلاع والاستفادة من الكتب بأنفسهم .

(ز) في تدوين التلاميذ لمذكراتهم (لخطوات المشروع) تمرين لهم على التعبير الإنشائي .

نقد طريقة المشروع :

يرى البعض أنها تهادى مع ميول الأطفال فتجعلهم يتبعون رغباتهم الخاصة كما أنها تؤدي إلى التربية اللينة السهلة . ولكن هذا غير صحيح ، لأن كل مشروع يحتاج إلى جلد وسهر متواصل من جانب التلاميذ ، للتغلب على ما يصادفهم من المشاكل . فهو وسيلة لتكوين التلاميذ على الحياة الصعبة الحقيقية ، كما أنها لا تترك للتلاميذ الحبل على الغارب بل تتخذ ميولهم أساساً لتوجيههم وتعليمهم .

وثمة نقد آخر هو أنها تجر إلى دراسات ومشاكل لا حد لها ، لأن المشروع يجر إلى مشاريع أخرى ، ولكن هذا مردود عليه بأن حياة الإنسان كلها مشاكل لا حصر لها .

وستزيد القارئ تفصيلاً عن طرق التربية الحديثة في الجزء الثاني من هذا الكتاب إن شاء الله .

المراجع

1. J. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
2. J. Dewey : Schools of Tomorrow ,
3. J. Dewey : Democracy and Education.
4. Bode : Modern Educational Theories.
5. Klapper : Contemporary Education.
6. H. Caldwell-Cook : The Play Way.